



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação Física

PAULO VÍTOR BOGNOLI MATTOSINHO

**VIOLÊNCIA ESCOLAR, POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCÊNCIA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA: SUAS RELAÇÕES PELO OLHAR
DOCENTE**

Campinas
2021

PAULO VÍTOR BOGNOLI MATTOSINHO

**VIOLÊNCIA ESCOLAR, POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCÊNCIA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA: SUAS RELAÇÕES PELO OLHAR
DOCENTE**

*Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual
de Campinas como parte dos requisitos
exigidos para a obtenção do título de Mestre
em Educação Física, na Área de Educação
Física e Sociedade.*

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Prodócimo

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO PAULO
VITOR BOGNOLI MATTOSINHO E
ORIENTADA PELA PROFA. DRA.
ELAINE PRODÓCIMO.

Campinas

2021

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

M436v Mattosinho, Paulo Vítor Bognoli, 1988-
Violência escolar, políticas públicas e docência em educação física : suas relações pelo olhar docente / Paulo Vítor Bognoli Mattosinho. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Elaine Prodócimo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Violência escolar. 2. Professores de educação física. 3. Políticas públicas. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: School violence, public policies and teaching in physical education: their relations through the teacher's lens

Palavras-chave em inglês:

School violence

Physical Education teachers

Public policies

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestre em Educação Física

Banca examinadora:

Elaine Prodócimo [Orientador]

Áurea Maria Guimarães

Silvia Cristina Franco Amaral

Data de defesa: 27-04-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

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

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-8754-1146>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9478836280267679>

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Prodócimo

Orientadora

Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães

Membro titular da banca

Profa. Dra. Sílvia Cristina Franco Amaral

Membro titular da banca

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no
SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

Dedico este trabalho a quem ficou e está na linha de frente da pandemia, especialmente a você Daniele Cristina Acaiaba Pereira, sofremos e sobrevivemos, sempre com esperança.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero mandar um beijo para a minha mãe, para o meu pai, para a minha irmã! Obrigado a minha família toda, sei que todos estão comigo, encarnados ou não.

Agradecimento também para a minha amiga e orientadora Elaine, há anos já trabalhando juntos, bebendo juntos, manifestando juntos; obrigado por ter acreditado, orientado, conversado, escutado, por ser maravilhosa como sempre foi e será induzindo à efervescência paroxística para que construíssemos este trabalho e a vida. Sem a qual não teríamos escolhido a melhor banca deste mundo, obrigado a todas que aceitaram e contribuíram para este trabalho, não existiria escolha melhor.

Nunca esqueçamos parceiros e parceiras nesta empreitada, por isso obrigado ao EScolaR, ao GEPEVs, ao pessoal do laboratório Margem e todos e todas que ali estão, de alguma forma fui tocado e inspirado por vocês no processo para este trabalho. São muitas pessoas, não teria como me lembrar de todo mundo, fica o meu agradecimento à vocês.

A importância que o Handebol FEF-UNICAMP tem na minha vida só foi ressignificada e reforçada, sem o qual essa pandemia que nosso trabalho acabou sendo jogado teria sido incrivelmente pior.

Obrigado a Troop do Guido, que permanece junta e se apoiando há mais de 20 anos. Também ao STUFEF, desde 2008. Obrigado ao pessoal da EE 31 de Março e EE Sebastião Ramos Nogueira que me apoiou nessa empreitada.

E por último, Daniele, obrigado pelo amor, carinho, incentivo impositivo, por estar lá, juntos somos mais e com você estarei sempre, 사랑해 내 사랑 ou salanghae nae salang.

RESUMO

A violência escolar é um fenômeno que ocorre nas escolas e de forma ímpar nas aulas de Educação Física, devido às particularidades dessa disciplina. Para lidar com essa questão, nos últimos anos, surgiram diversas propostas governamentais relacionadas a essa forma de violência. A exemplo dessas ações, temos a Lei federal nº 13.185/2015, sobre Intimidação Sistemática ou *Bullying*; o projeto do governo estadual paulista sobre os(as) professores(as) mediadores(as) escolares e comunitários; o projeto Escola da Família, além de outras ações pontuais, como ações da gestão escolar para tratar do tema. Sobre esse tema, nos questionamos sobre: a) as concepções de violência de professores(as) de Educação Física da rede estadual paulista; b) os seus conhecimentos sobre as políticas públicas e a legislação vigente relacionadas à violência escolar e; c) como esses professores(as) se apropriam ou não desses conceitos, leis, projetos e políticas públicas em sua atuação profissional. Para responder a essas questões, este trabalho tem como objetivo trazer à luz a relação de apropriação das políticas públicas e legislações relacionadas à violência escolar por parte de docentes de Educação Física da rede estadual paulista, especificamente em escolas estaduais das diretorias Leste e Oeste de Campinas, a partir da visão do(a) próprio(a) docente. Inicialmente, desenvolvemos uma revisão da literatura sobre violência escolar e como ela se insere especificamente nas aulas de Educação Física e discutimos as políticas públicas relacionadas ao tema. Também realizamos uma pesquisa qualitativa, através da aplicação de um questionário online por meio do Google Forms a docentes da disciplina de Educação Física, com questões que visavam analisar o conhecimento desses(as) professores(as) sobre a violência em sua realidade escolar e como lidam com as políticas públicas sobre o tema em sua profissão, tivemos 29 docentes participantes de um total de 300. O grupo compreende a Violência através de suas ocorrências em suas realidades. Nossos resultados apontam que o grupo docente participante da pesquisa não conhece com profundidade os programas e políticas públicas voltados à violência escolar, pois a implementação dessas ações dificilmente ocorre em conjunto com a docência. Elas são geralmente impostas hierarquicamente, sem considerar as demandas dos(as) professores(as), profissionais que se encontram na linha de frente escolar e que, portanto, seriam os mais indicados para contribuir com sugestões que minimizariam os conflitos e a violência na escola. A reflexão gerada por esta pesquisa contribui para evidenciar, a partir da perspectiva dos(as) próprios(as) docentes, como essas políticas chegam a eles e se realmente funcionam como uma ferramenta pedagógica para reduzir as situações de violência escolar nas aulas de Educação Física. Objetivamos compreender o que entendem por violência e seus contornos no ambiente escolar, como trabalham com as políticas públicas que lidam com o tema da violência na escola, se há a apropriação destas políticas em sua realidade docente. Nossos resultados também podem gerar subsídios importantes para que novas ações sejam implementadas, de modo a atender a demanda dos(as) professores(as).

Palavras-chave: violência escolar, professores de Educação Física, políticas públicas.

ABSTRACT

School violence is a phenomenon that occurs in schools and in a unique way in Physical Education classes, due to the particularities of this discipline. To deal with this issue, in recent years, several governmental proposals related to this form of violence have emerged. An example of these actions is the federal law 13.185/2015, about Systematic Intimidation or Bullying; the project of the state government of São Paulo about school and community mediator teachers; the Family School project, besides other specific actions, such as school management actions to deal with the theme. About this theme, we questioned ourselves about: a) the conceptions of violence of Physical Education teachers of the São Paulo state network; b) their knowledge about public policies and current legislation related to school violence and; c) how these teachers appropriate or not these concepts, laws, projects and public policies in their professional practice. To answer these questions, this paper aims to bring to light the relationship of appropriation of public policies and legislation related to school violence by Physical Education teachers of the state network of São Paulo, specifically in state schools of the East and West directorates of Campinas, from the view of the teacher. Initially, we developed a literature review on school violence and how it is inserted specifically in Physical Education classes and discussed the public policies related to the theme. We also carried out a qualitative research, through the application of an online questionnaire via Google Forms to teachers of Physical Education, with questions aimed at analyzing their knowledge about violence in their school reality and how they deal with public policies on the subject in their profession. The group understands Violence through its occurrences in their realities. Our results indicate that the group of teachers participating in the research does not know in depth the programs and public policies aimed at school violence, because the implementation of these actions hardly occurs together with the teaching staff. They are usually imposed hierarchically, without considering the demands of the teachers, professionals who are on the front line at school and who, therefore, would be the most suitable to contribute with suggestions that would minimize conflicts and violence at school. The reflection generated by this research contributes to evidence, from the perspective of the teachers themselves, how these policies reach them and if they really work as a pedagogical tool to reduce the situations of school violence in Physical Education classes. We aimed to understand what they understand by violence and its contours in the school environment, how they work with public policies that deal with the issue of violence at school, if there is the appropriation of these policies in their teaching reality. Our results may also generate important subsidies for new actions to be implemented, in order to meet the teachers' demands.

Keywords: school violence; Physical Education teachers; public policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	49
Tabela 2 - Tempo de docência na rede estadual paulista.....	50
Tabela 3 - Políticas públicas citadas pelos(as) docentes como resposta ao questionário	58
Tabela 4 - Formas de registro de ocorrências mencionadas pelos(as) participantes	65
Tabela 5 - Qual a importância na sua opinião, da classe docente na construção dessas políticas públicas?	74

LISTA DE SIGLAS

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar

DE - Diretoria de Ensino

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FEF - Faculdade de Educação Física

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEPA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Agressividade

GEPEVs - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Violências

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNP - Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico

PeNSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PLACON - Plataforma CONVIVA SP

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

ROE - Registro de Ocorrências Escolares

ROI - Registro de Ocorrência de Indisciplinas

SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SPE - Sistema de Proteção Escolar (2010)

SPEC - Sistema de Proteção Escolar (2019)

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - VIOLÊNCIA E(M) ESCOLA	16
1.1 Violência(s).....	17
1.2 Violência escolar.....	23
1.3 Violência e educação física escolar	26
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA NO ESTADO DE SÃO PAULO E VIOLÊNCIA ESCOLAR	30
2.1 Políticas públicas	31
2.2 Políticas públicas educacionais referentes à violência escolar	33
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	46
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	52
4.1 Violência	52
4.1.1 Conceituação da violência.....	53
4.1.1.1 Formas.....	53
4.1.1.2 Culpabilização.....	54
4.1.1.3 Atores/Atrizes	55
4.1.1.5 Outros.....	57
4.1.2 Conceituação de Clima Escolar e Pertencimento Escolar	57
4.2 Realidade docente.....	60
4.2.1 Manifestações de violência	61
4.2.2 Estratégias de atuação com a violência	64
4.3 Políticas públicas	67
4.3.1 As políticas públicas	68
4.3.2 Interação com as políticas públicas.....	71
CONSIDERAÇÕES	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	87

INTRODUÇÃO

Há tempos, a classe docente vivencia a violência no ambiente escolar. Algumas ações por meio das políticas públicas vêm sendo desenvolvidas a fim de lidar com essa questão. Esta pesquisa explora as relações de docentes da rede estadual paulista com as políticas públicas sobre violência escolar, tema que permeia o trabalho desses profissionais e constitui parte de sua realidade diária.

Como docente e pesquisador da área, também sou diretamente transpassado por essas políticas e pela violência escolar, tema que despertou meu interesse desde a graduação, quando pesquisei temáticas relacionadas à escola, violência e Educação Física. Durante a pós-graduação, aprofundi-me ainda mais no assunto, inserindo nesse contexto a questão das políticas públicas. Atuo na área escolar desde 2014, inicialmente como agente de Educação Infantil na rede municipal de Campinas (SP), e depois como professor da Educação Básica II na rede estadual paulista na mesma cidade, ministrando as disciplinas Educação Física e Tecnologia e Inovação. Essa vivência me permitiu explorar a realidade docente e escolar e observar as políticas públicas referentes à violência nas escolas.

A violência escolar e suas políticas públicas perpassam minhas trajetórias como docente e pesquisador, sendo importante expor algumas de minhas vivências nesses dois campos, uma vez que essas experiências moldaram as construções de sentidos e significados em relação ao tema, influenciado diretamente no desenvolvimento desta dissertação.

Como pesquisador, tenho me interessado pelos temas escola, violência e Educação Física desde o início da década de 2010, quando participei do antigo Grupo de Estudos e Pesquisa em Agressividade (GEPA), sediado na Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP. Posteriormente, o nome do grupo foi alterado para Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Violências (GEPEVs). Essa mudança ocorreu após várias reflexões e trabalhos realizados, que nos permitiram compreender que a agressividade não era o foco dos nossos estudos, mas sim a violência. Desde 2018, também participo do Escolar, grupo de estudo e pesquisa voltado à temática da escola, Educação Física escolar e temas que permeiam ambos os campos com suporte no trabalho de Paulo Freire.

As vivências proporcionadas por esses grupos permitiram-me um maior aprofundamento em relação aos temas da violência, escola e violência escolar.

Esse caminhar de estudos, unido a prática pedagógica nas escolas me levou a querer aprofundar o tema das políticas públicas voltadas à escola e, mais especificamente, à violência escolar. Embora as Leis e Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), a Constituição Federal de 1988 e outras legislações contemplem muitas situações para o bom funcionamento das escolas, a realidade escolar no trabalho docente demonstra que nem sempre é possível aplicar essas leis com eficácia, seja por falta de recursos, por falta de profissionais, desconhecimento ou qualquer outro motivo que não permita que as políticas públicas sejam executadas com eficiência. O mesmo se dá em relação às políticas públicas voltadas à violência escolar, em outras palavras, as políticas públicas relacionadas ao tema existem, entretanto, não temos uma ideia precisa da importância e da eficácia dessas leis para a docência.

Assim, ao trabalhar em uma escola onde a violência já se tornou elemento banal por fazer parte do cotidiano dos(as) alunos(as), fui levado a refletir sobre minha prática docente e a relação das políticas públicas com o tema da violência, o que me despertou para a questão: como os(as) professores(as) de Educação Física lidam com a violência?

Diante desse questionamento, esta pesquisa se justifica pela necessidade de produção de novos conhecimentos acerca dos seguintes temas: Educação Física, Educação, Políticas Públicas Educacionais e Violência Escolar. Por meio de nossas análises, buscamos gerar subsídios para melhorar o trabalho docente, meios que podem ser agregadores para lidar com as dificuldades por meio das políticas públicas sobre a violência escolar.

Desenvolvemos uma reflexão sobre as ações governamentais, discutindo o quanto elas influenciam em novas possibilidades para os(as) docentes da Educação Física em escolas públicas, de acordo com a visão dos(as) próprios(as) professores(as). Além disso, esta pesquisa gerou dados importantes, que podem subsidiar novas políticas públicas e projetos educacionais, beneficiando o(a) docente e o trabalho com a educação de forma geral.

Considerando-se as particularidades da aula de Educação Física no ensino público e tendo como referência as Diretorias de Ensino da cidade de Campinas, nossos objetivos foram de inicialmente analisar as políticas públicas e outras ações referentes ao tema da

violência escolar; em sequência, diagnosticar o conhecimento de docentes de Educação Física sobre essas políticas, seus impactos e seu alcance dentro de suas realidades; após, avaliar como os(as) professores(as) compreendem a possibilidade de uma gestão democrática relacionada a essas políticas, em suas construções e implementações; por fim, avaliar o conhecimento desses(as) professores(as) acerca de conceitos relacionados à violência escolar; considerando as subjetividades dos(as) docentes, avaliar o quanto se sentem preparados para lidar com o tema da violência escolar.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das Considerações Finais. O primeiro capítulo traz uma revisão da literatura sobre o tema da violência escolar e como ela se insere especificamente nas aulas de Educação Física. No segundo capítulo, são discutidas as principais políticas públicas voltadas para o tema da violência nas escolas. No terceiro capítulo, é descrita a metodologia da pesquisa, enquanto o quarto capítulo expõe e discute os resultados obtidos. Por fim, as Considerações Finais trazem um fechamento do trabalho, apresentando algumas importantes conclusões e contribuições desta dissertação.

CAPÍTULO 1 - VIOLÊNCIA E(M) ESCOLA

Ao refletirmos sobre a relação entre violência e escola, é necessário considerar que “as responsabilidades das escolas e das organizações curriculares, sociais e políticas têm de ser examinadas sem que se incorra em exageros” (DEBARBIEUX, 2002, p. 16). Assim, é essencial compreendermos precisamente nossa realidade com relação a esse tema.

Nos anos de 2009, 2012, 2015 e 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desenvolveu a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)¹, um levantamento de dados envolvendo estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio no Brasil, com enfoque em questões sobre a saúde e os fatores que a influenciam, considerando, portanto, a violência escolar. A terceira edição (BRASIL, 2016)², referente a 2015, mostrou que, em nível nacional, 9,5% dos(as) estudantes deixaram de ir à escola por se sentirem inseguros(as) naquele ambiente; 61,9% sentiram-se bem tratados(as) dentro da escola e 7,4% sentiram-se magoados(as), ofendidos(as) e/ou assediados(as)³ por colegas a maior parte do tempo ou o tempo todo em ambiente escolar. Ainda em nível nacional, 19,8% dos(as) alunos(as) admitiram já ter sido autores(as) de ofensas e/ou assédios, enquanto no estado de São Paulo essa porcentagem foi de 24,2%. Dentre as pessoas que se sentiram humilhadas, 15,6% em nível nacional tinham a percepção de que a humilhação envolvia seu próprio corpo.

Esses dados esboçam o quadro da violência escolar no Brasil de forma geral, mas é preciso lembrar que esse tipo de violência se faz presente de forma ímpar nas aulas de Educação Física. Especificamente, esse tema vem sendo estudado em profundidade por alguns autores, que encontraram resultados importantes sobre a violência na Educação Física escolar. Prodócimo e colaboradores (2014a) mostraram que, de acordo com a perspectiva de estudantes, 10% dos casos de violência observados ocorreram durante as aulas de Educação Física. Weimer e Moreira (2014) apontaram que 45% do grupo

¹ A pesquisa encontra-se disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

² Os resultados da quarta edição da pesquisa, referente a 2019, ainda não foram divulgados.

³ Na edição de 2015 já vigorava a Lei nº 13.185, que institui o programa de combate à intimidação sistemática, que define judicialmente o que é o *bullying*, mas foram utilizados os mesmos termos de 2012, pois definiam os mesmos aspectos do *bullying*. Ao trazê-los para esta pesquisa, utilizamos as palavras “ofensas” e “assédios”.

discente estudado já havia sofrido casos de violência em aulas Educação Física. Botelho (2007) menciona que o(a) docente de Educação Física deve estar atento(a) a esses casos, intervindo quando necessário para ensinar que há outras formas de se relacionar, excluindo-se o contato violento. Tais estudos evidenciam que a aula de Educação Física é um ambiente propício para ocorrências violentas, sendo essencial refletir sobre as particularidades dessa disciplina.

1.1 Violência(s)

Várias situações que permeiam nossa sociedade diariamente podem ser classificadas como violentas ou agressivas. Situações ímpares, de extrema violência, ocorridas em locais não esperados, geram debates sobre segurança pública, políticas públicas, ética e moral, além de proporcionar a exibição de imagens sobre o tema com largo alcance de público. O filme *Bang, Bang! Você Morreu* (FERLAND, 2002) mostra um exemplo de violência normalizada dentro de alguns ambientes escolares, onde, ao ser confrontado, o aluno agressor afirma que a violência é inerente à escola e que é importante passar pela situação constrangedora e violenta para superá-la e para se superar individualmente dentro da sociedade. Há a ideia de que a adversidade incutida na agressão desenvolve a pessoa, aprimorando-a. Por vezes, essa forma de pensar é colocada como intrínseca ao contexto escolar, naturalizando-se esse comportamento, como bem ilustra o filme citado.

Como sociedade, temos uma tendência de pensar a violência segundo uma visão fantasiosa. “Nosso mito, como aponta Chauí (1980), é o de uma sociedade não violenta, cordial e sem preconceitos, com episódios violentos, sempre referidos a mecanismos de exclusão social, onde nós, como agentes, não nos incluímos” (VILHENA; MAIA, 2002, p. 29). Essa visão utópica é responsável por semear equívocos. No caso específico da docência, por exemplo, a situação violenta pode ser percebida como um problema do “outro”, ignorando-se o próprio papel do(a) professor(a) como mediador(a) e gerenciador(a) de conflitos que necessitem intervenção.

Os conflitos são situações que podem ocorrer em sala de aula, ora com tons agressivos, ora com tons violentos. Como educadores(as), precisamos perceber as nuances que levam tais situações a serem violentas ou agressivas, refletindo sobre a

melhor forma de lidar com o que for apresentado. Essa capacidade não vem de uma “fonte metafísica”; é necessária formação e experiência para compreender, apreender e se desenvolver.

A escola é um local repleto de pessoas diferentes, podendo ocorrer frequentes casos de violência, já que

[...] qualquer sinal de diferença, de risco de não satisfação, de não reconhecimento pode reconduzir à experiência do desamparo primordial e aos becos sombrios e tenebrosos da violência contra o outro que nos ameaça. Em outras palavras, a ampliação dos mecanismos narcísicos potencializa os mecanismos de impotência e desamparo constitutivos do sujeito, dificultando as práticas de solidariedade social. Seus efeitos acentuam as reações de segregação, o antagonismo e o ódio em relação ao diferente, tornando maiores e insuportáveis as pequenas diferenças entre o sujeito e o outro. Por isso afirmamos que na violência (no ato de fazer o outro sofrer) o laço social não se faz presente, estando à mesma associada a um significante reduzido à pura ordem, sem um encadeamento discursivo (VILHENA; MAIA, 2002, p. 36).

O ambiente escolar é propício a ações violentas, a conflitos, à segregação, ao ódio e à disputa de poder, já que nele existem e resistem diferentes seres e forças, ao mesmo tempo que também é espaço de esperança, fraternidade, amor, diálogo e empatia. O modo pelo qual se constrói o espaço escolar dita o que é desenvolvido em seu interior, ou seja, a maneira como as pessoas ali presentes constroem e desconstroem a si e aos espaços que ocupam geram situações pacíficas ou violentas que, por sua vez, também influenciam na forma como as pessoas agem, num círculo virtuoso ou vicioso.

Vilhena e Maia (2002) também explanam sobre a sensação de pertencimento e aceitação construída no seio familiar. O ambiente familiar constitui o primeiro espaço social da criança, responsável pelo aprendizado de como lidar com o narcisismo individual, como viver em sociedade e como agir em espaços sociais. A subjetividade da compreensão dos atos deve ser estimulada pela família, para que a criança possa compreender o que são atos de gentileza e atos violentos, aprendendo sobre nuances e intencionalidades das ações e suas consequências.

Para estudar a violência na escola, é necessário, primeiramente, esclarecermos o seu conceito. Para Prodócimo (2008), há uma dificuldade conceitual entre o que é violência, agressividade e indisciplina, conceitos que, muitas vezes, se confundem nos discursos dos atores e atrizes escolares. Essa dificuldade se deve ao fato de que existem muitas maneiras de definir e compreender o conceito. Durante a conferência europeia

“Segurança nas escolas”, na qual pesquisadores(as) e servidores(as) públicos(as) debateram e procuraram ações conjuntas sobre o tema, um dos grandes problemas foi a definição de termos e conceitos, já que cada pesquisador(a) tinha linhas de pesquisas com epistemologias, culturas, idiomas e saberes diferentes, de modo que nem todos(as) concordavam com o termo “violência” em assuntos relacionados à segurança no meio escolar (DEBARBIEUX, 2002).

Angel Pino (2007, p. 765) escreve sobre a dificuldade de compreensão do conceito de violência:

Uma das maiores dificuldades no tratamento da violência, mais precisamente das ações ditas violentas, é a imprecisão dos seus contornos semânticos. Várias são as razões disso. Uma, de caráter mais psicológico, é que elas são assim denominadas, com frequência, muito mais pelo impacto emocional que produzem no imaginário das pessoas do que por razões objetivas consistentes. Outra razão, de caráter mais filosófico, é a dificuldade de encontrar um princípio racional que explique essas ações, particularmente sob o impacto emocional dos seus efeitos. Outra, de caráter mais antropológico, é que a qualificação das ações como violentas permite desqualificar seus autores, tornando-os a expressão máxima da desumanidade, rebaixando-os, equivocadamente, ao nível da animalidade, mundo onde não há lugar para a violência por não existir nele liberdade, intencionalidade, nem consciência, todas elas características da condição humana dos homens.

Abramovay (2005, p. 53) também discorre sobre a dificuldade de se chegar a um consenso sobre o que seria a violência:

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

É necessário recordar que, assim como a linguagem, a conceituação não é estática, de modo que não devemos nos fechar unicamente em uma definição. Muitas das dificuldades que aparecem com relação à noção de violência ocorrem por conta das mudanças ao longo do tempo do que pode ou não ser considerado violência. Para fins norteadores, utilizaremos alguns referenciais que definem violência.

Para Freud (2010), o ser humano é naturalmente agressivo. “O ser humano não é uma criatura branda, ávida de amor, que no máximo pode se defender, quando atacado, mas [...] ele deve incluir, entre seus dotes instintuais, também um forte quinhão de

agressividade” (FREUD, 2010, p. 49). Percebe-se uma relação entre os conceitos de “violência” e “agressividade”, muitas vezes adotados como sinônimos, o que pode gerar certa confusão. A agressividade é considerada inata ao ser humano e a sociedade utiliza meios e ferramentas sociais para tolhê-la ou educá-la (VILHENA; MAIA, 2002), contribuindo para que realizemos nosso processo de desenvolvimento civilizatório. Por ser inata, é importante para a sobrevivência, sendo positiva ao ser humano em alguns aspectos, mas também pode assumir caráter prejudicial ao tomar contornos violentos. Nesse último caso, a agressividade seria utilizada para destruir ou causar dano a alguém (VILHENA; MAIA, 2002).

Para as autoras, o “homem seria intrinsecamente mal e destrutivo, tendo de ser contido em seus desejos por forças civilizatórias [...]. Freud localiza o maior problema da civilização na agressividade constitucional do homem” (VILHENA; MAIA, 2002, p. 32).

Assim, de acordo com a visão freudiana, o ser humano é naturalmente agressivo e “a sociedade pode educar os homens a não [...] [expressar a agressividade] de forma tão destrutiva, já que ela, a sociedade, não é invenção de pensadores, e sim uma evolução como parte de nossa natureza” (VILHENA; MAIA, 2002, p. 33). Segundo essa perspectiva, é possível moldar o ser humano, de modo que “a mera existência da agressividade instintiva não pode ser considerada responsável pela violência na história e na cultura” (VILHENA; MAIA, 2002 p. 34).

Para Costa, não somos instintivamente violentos (1984, p. 34). O psicanalista afirma que “nos revoltamos contra a violência porque sabemos que nada que o homem fez e que o torna humano nasceu da violência e sim contra ela. Nos horrorizamos diante da violência, não apenas porque ela e através dela o homem pode mostrar-se mortalmente destrutivo, mas porque sabemos que a vida cultural nasceu e permanece viva através de pactos sem armas, através de atos de paz” (COSTA, 1984, p. 60).

Agressividade e violência não são sinônimas, embora sejam conceitos relacionados. Podemos ser agressivos e violentos, mas também podemos ser agressivos sem ser violentos. Quando usamos a agressividade inata para prejudicar alguém, estamos exercendo a violência. Praticantes de esportes de interação podem ser agressivos, sem ser violentos. Eles podem jogar com elevada intensidade corporal, mas dentro das regras do esporte, sem exercer qualquer forma de violência contra seus oponentes. Por outro lado, atitudes sem agressividade também podem estar dotadas de violência. Por exemplo, na

sala de aula, ao impormos que a criança deve permanecer sentada por inúmeras horas, enquanto seu corpo naturalmente anseia por movimento, podemos estar praticando uma forma de violência. Nesse caso, como alternativa, poderíamos pensar em outros métodos de ensino, atribuindo voz ao estudante, de modo a criar um ambiente democrático e não autoritário em sala de aula.

Além da intencionalidade destrutiva da ação, também encontramos outra situação com relação à violência, que se refere à imprevisibilidade dos atos violentos. Para Pino (2007, p. 764):

A imprevisibilidade das ações violentas e a crescente consciência da impotência frente a elas estão gerando no imaginário coletivo e individual a representação da violência como uma força cega e incontrolável, diante da qual a única postura “racional” acaba sendo a lei do silêncio e a submissão às exigências do terror (PINO, 2007, p. 764).

A forma de se expor a violência gera sensação de medo e insegurança. Situações de violência extrema – como o caso ocorrido na cidade de Suzano (SP), em 13 de março de 2019, em que dois ex-alunos invadiram uma escola atirando e matando colegas e funcionários (TAVARES, 2019) – são apresentadas pela mídia de modo a sugerir que todas as escolas estão propícias a atrocidades semelhantes.

Para demonstrar como o modo exibição da violência pela mídia pode ser um problema real, devemos recordar que, no Uruguai, durante o mandato do presidente José Mujica, foi elaborada uma política pública para lidar com o tráfico de drogas, violência e outras situações derivadas. Uma das ações consistia em regulamentar em uma faixa de horário a apresentação de programas que mostrassem ações violentas de criminosos ou de policiais com conduta criminosa ou qualquer outra ação violenta extrema ou explícita. Os programas policiais restringiram-se à faixa de horário entre 22 h e 6 h por estimularem a violência (URUGUAI PRESIDENCIA, 2001). Ao exibir imagens violentas, reforçam estereótipos e comportamentos dos envolvidos – como policiais, criminosos(as) e telespectadores(as) –, atingindo público com faixa etária não pertinente ao conteúdo, caso seja exibido em outros horários. Trata-se do “efeito moda” e de pré-fabricação social da violência nas escolas, que se origina no meio midiático, arrastando a questão científica para o sensacionalismo, pois pode acabar gerando entre o próprio meio científico buscas em cima destas demandas sensacionalistas de forma a se promoverem mais do que lidar cientificamente com a situação, gerando também a demanda social por repressão para tudo o que envolve a violência na escola (DEBARBIEUX, 2002).

Cornel (2006 *apud* DEBARBIEUX, 2006) afirma que os grandes massacres ocorridos em escolas chamam a atenção do público. Os diretores das empresas televisivas sabem disso e bombardeiam as pessoas com notícias, falas e informações que, além de prejudiciais, constroem percepções de realidade fantasiosas, possibilitando que a sociedade seja moldada em formatos específicos, corroborados por um discurso que “permite ao Estado medidas cada vez mais autoritárias, [...] legitimadas por demandas sociais de proteções reais e imaginárias, [...] que, na maior parte das vezes, fornece mais proteção simbólica que real” (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 56).

Esse simbolismo da violência cria formas de encará-la. A esse respeito, Vilhena e Maia (2002, p. 29) afirmam:

Estamos habituados a encarar a violência como um ato enlouquecido, pelo prisma de uma exceção, ou seja – como transgressão de regras, normas e leis já aceitas por uma comunidade. Violência, em nosso imaginário, está permanentemente associada à marginalidade, aos atos físicos de abuso (assalto, assassinato, etc), ou à ruptura de normas e leis que são respeitadas por uma determinada comunidade.

A visão de que a violência se caracteriza por atos isolados e extremos dificulta sua compreensão e, por consequência, a proposição de formas de lidar com o assunto. Chauí (2011, p. 379) comenta exatamente sobre isso:

A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa.

Em nossa sociedade, além dessa desumanização há também alguns mitos que atrapalham no trato da violência, como é o caso da ideia de que o brasileiro é um povo pacífico (CHAUÍ, 1998). Essa crença contribui para a não compreensão da violência como um fenômeno a ser estudado e trabalhado, pois a violência estaria à parte da sociedade brasileira. Para Chauí (2011, p. 379) a violência é um “ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”. Trata-se de uma ação que evidencia relações de poder entre dominante e dominado e que transcende a questão física, já que existem outras formas de violência, como através da intimidação, por

exemplo. Body-Gendrot (2002, *apud* DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a, p. 169) afirma que o que faz da violência o “um fenômeno tão intolerável é que ela nega a aspiração individual e coletiva à inviolabilidade, à integridade, à proteção, ao respeito e à justiça.”

Embora a violência apresente diversas facetas, a ideia de que ela é um problema é um consenso entre a sociedade. A seguir, discutiremos como ela ocorre e é percebida no ambiente escolar.

1.2 Violência escolar

Além de constituir um espaço de aprendizado dos conhecimentos acumulados historicamente, a escola também pode ser considerada uma esfera de aprendizado social, pela interação entre os pares e relações construídas entre aqueles(as) que fazem parte da comunidade escolar.

O tema da violência escolar vem sendo estudado há tempos e o foco das pesquisas tem se modificado de acordo com a época. Na década de 1980, os trabalhos voltavam-se principalmente às ações contra o patrimônio das escolas. Já a partir dos anos 1990, as pesquisas visavam compreender os problemas educacionais gerados pela violência (SPOSITO, 2001).

Para Jorge Wherthein, então diretor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, citado por DEBARBIEUX e BLAYA (2002b, p. 11):

A escola, um ambiente social antes considerado seguro, deixou de ter essa característica, não só no Brasil, mas em numerosos países do mundo. Embora revestidas das nossas peculiaridades, as questões detectadas mostraram os sofrimentos comuns a que as vítimas são submetidas, bem como a similaridade de certos fenômenos e implicações. Por isso mesmo, coloca-se a urgência de se abrir uma nova frente de trabalho para melhor estudar esses fatos e não apenas estudá-los com punhos de renda, mas atuar sobre eles, apoiando os educadores e os educandos que enfrentam diuturnas dificuldades, e chegam, mesmo, a arriscar as suas vidas para assegurar um bem inestimável à paz e ao desenvolvimento: a escolaridade (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002b, p. 11).

Para a UNESCO (2019, p. 8) a “violência escolar envolve: a violência física, que inclui os castigos físicos; a violência psicológica, que inclui o abuso verbal; a violência sexual, que inclui o estupro e o assédio; e o bullying, que inclui cyberbullying”, como consta em seu relatório sobre a situação da violência escolar e do bullying mundialmente.

Body-Gendrot (2002, *apud* DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a) corrobora a questão da complexidade do conceito de violência escolar. De acordo com a autora, alguns pesquisadores classificam como violência desde pequenos atos que atrapalham o andamento das aulas até massacres realizados por estudantes dentro da escola, que acaba levando a atos de total rigor mesmo em relação a pequenas atitudes de violência, pois entendem que pequenos atos geram estes mais drásticos. Outros observam essas ações individualmente, voltando-se para as particularidades de cada caso. Muitas vezes, a violência que envolve a escola é tratada pela mídia de forma sensacionalista, como apontado anteriormente, embora a maioria dos casos de violência que envolve crianças e jovens ocorra fora do espaço escolar.

Para Stelko-Pereira e Cavalcanti (2010, p. 46):

Conhecer as múltiplas perspectivas de um fenômeno tão complexo como a violência escolar é importante, ainda que o estabelecimento de um consenso entre todas as áreas de conhecimento que a investigue, como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, História, entre outras, seja difícil de ser alcançado.

Segundo Charlot (2002), as discussões sobre a violência e sua relação com a escola acontecem há tempos. Com o passar dos anos, há modificações com relação aos tipos de violências relatadas e as faixas etárias envolvidas referem-se a idades cada vez mais precoces. Para facilitar a compreensão, o autor define três tipos de violência: a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola.

De acordo com o autor, o primeiro tipo, violência *na* escola, é aquela que acontece dentro da unidade escolar, mas não está diretamente relacionada ao ambiente escolar em si. O segundo tipo refere-se a atos cometidos contra a escola, o prédio ou ao grupo docente, enquanto a violência *da* escola pode ser definida como:

uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modo de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 435).

Assim, a violência dentro da escola pode tomar vários formatos e atingir diferentes alvos. Além das situações já mencionadas, outros fatores influenciam a violência que ocorre no ambiente escolar. O clima escolar é um aspecto importante para a melhora ou

manutenção de índices de violência nas instituições de ensino. O clima social das salas de aula, também conhecido como clima escolar, pode ser definido como “a qualidade geral das relações e interações entre os diferentes atores da escola” (BLAYA, 2002, p. 226). Melo e Moraes (2019) colocam que há concordância entre pesquisadores(as) da área que o “clima escolar se constitui de percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar sobre os diferentes aspectos (dimensões) da instituição” (p. 12). Assim, quanto melhor a qualidade dessas relações melhor o clima escolar, melhor a convivência dentro da escola e menores as possibilidades de violência (VINHA *et al.*, 2016).

Um fator que afeta o clima escolar é o sentimento de pertencimento. O Dicionário de Direitos Humanos (s. d., *on-line*) traz a seguinte definição para “pertencimento” dada por Ana Lúcia Amaral:

Pertencimento, ou o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais.

Na escola “o sentimento de pertencimento aflora quando existem vínculos e cultivá-los ajudará a criar referências que serão a base da convivência em grupo, no caso na comunidade escolar” (DE OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2017, p. 33).

Silva (2018, p. 132) escreve que o “sentido de pertencimento escolar que se considera como modelo para o alunado é aquele que privilegia além do conteúdo curricular, a emoção e a afetividade que o espaço escolar possa proporcionar a toda a comunidade envolvida”, assim o sentimento de pertencimento por parte discente melhora o clima e a convivência escolar, reduzindo os índices de violência e agrega a comunidade escolar como um todo.

No interior do espaço escolar também há manifestações de violência que não são exclusivas da escola, podendo ocorrer em outros ambientes. Mas, se a violência é um conceito construído, a escola é um local onde construímos, divulgamos e perpetuamos esse e outros conceitos. Para Oliveira (1992, p. 4), a construção do conhecimento ocorre “ao longo da história social do homem, [em] sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente”. As pessoas que pertencem ao espaço social atribuem formas, sentidos e significados a tudo, educando sobre o mundo e

construindo conceitos, valores e éticas. Como docentes-sujeitos pertencentes a essa sociedade, ao mesmo tempo em que construímos, também somos desconstruídos e reconstruídos nessa relação dialética com o mundo (FREIRE, 1995).

1.3 Violência e educação física escolar

Uma vez que a violência se faz presente na escola, ela também pode ocorrer durante as aulas de Educação Física. Prodócimo e coautores (2014b) desenvolveram uma pesquisa sobre o quadro dos estudos que relacionam violência, agressividade e agressão em periódicos de Educação Física indexados entre os estratos B2 e A2 nos últimos dez anos. Os autores observaram que o tema ainda tem sido pouco explorado na área, apesar de ter havido um aumento no número de produções acadêmicas sobre Educação Física, violência e agressividade. Esse reduzido número de estudos sobre a temática pode ser explicado por fatores como a falta de publicação de autores(as) nas revistas pesquisadas, uma vez que estudos sobre a relação entre violência e Educação Física podem se enquadrar em outras áreas, como Educação e Psicologia.

Figuerola e Salazar (2015) pesquisaram sobre as diversas formas de violência manifestadas em aulas de Educação Física no Estado de Veracruz, México. Os autores evidenciaram como as situações ocorrem e analisaram a incidência de agressões verbais, físicas, por ira ou hostilidade, a fim de descrever aquela realidade escolar.

As aulas de Educação Física envolvem algumas particularidades, que as diferenciam das demais disciplinas no formato e no trato pelos(as) discentes e docentes. Uma dessas particularidades, refere-se ao espaço físico:

Quanto à questão do espaço, o tratamento dado ao conhecimento nessa área, articulado organicamente à organização do tempo, exige que na escola se construam espaços diferenciados das outras disciplinas.
As aulas de educação física são ministradas exclusivamente em espaços livres: quadras, campo, terrenos, e, na ausência destes, em praças e clubes situados nas imediações das escolas (SOARES *et al.*, 1992, p. 25).

O espaço de ensino da quadra ou do pátio representa um local diferenciado em relação à sala de aula, onde a maior parte das aulas ocorre. O termo “livre” faz diferença na disposição dos(as) escolares e na forma como se relacionam com docentes, entre si e com o próprio espaço. Ao contrário da sala de aula tradicional, o(a) aluno(a) não ocupa

um lugar específico, não há mapa de sala. Trata-se de um dos poucos espaços onde o grupo discente pode explorar sua autonomia, auto-organização e liberdade, liberdade essa que “é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (FREIRE, 2019, p. 103). Essa maior liberdade disponibilizada pelo espaço das aulas de Educação Física pode gerar confusões e até mesmo abusos, contribuindo para uma maior ocorrência de situações de conflito e violência escolar. Esses espaços usuais da Educação Física na escola nos levam a inferir sobre as possibilidades de encontrarmos as mesmas situações relacionadas à violência escolar de uma sala de aula, mas em formatos ímpares, condizentes com a situação dessa disciplina.

Daolio (2014) comenta sobre a importância do corpo como peça principal do ensino na escola, ao contrário da PeNSE, que traz o corpo como possível gerador de conflitos, angústias e humilhações no ambiente escolar, como alvo dentro das ações de bullying na escola. Nesse sentido, o(a) docente de Educação Física deve estar preparado(a) para lidar com a temática do corpo, mais presente nas aulas dessa disciplina. Também devemos considerar o que os(as) discentes trazem para essas aulas de fora dos muros da escola, pois são saberes construídos socialmente nas práticas da comunidade (FREIRE, 2019), que devem ser valorizados, evitando-se punir e humilhar o(a) aluno(a) que contribui com conhecimentos não institucionais (DAOLIO, 2014). Os conhecimentos tradicionais, aprendidos socialmente no convívio com a comunidade de cada estudante, devem ser valorizados, pois isso estimularia a criatividade, a expressividade e a autonomia do(a) discente e ampliaria o sentimento de pertencimento pela valorização de sua cultura.

O conteúdo proposto pela Educação Física e sua forma de tratamento pedagógico se dá de forma diferente do que ocorre com as demais disciplinas, tendo em vista a sua importância e a sua proposta.

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. (SOARES *et al.*, 1992, p. 29)

A cultura corporal manifestada na forma de linguagem corporal – pela exposição direta do corpo no processo de ensino-aprendizagem – é algo muito particular da Educação Física. Ao contrário das outras disciplinas escolares, na Educação Física, as

expressões do corpo, com o corpo e pelo corpo são manifestas. A realidade de algumas escolas, onde há muitos(as) alunos(as) de famílias provenientes de outras regiões, contribui para um aumento das comparações entre formas e técnicas de uso dos corpos, pois “cada sociedade tem seus próprios hábitos” (MAUSS, 2003, p. 403) e quando há vários hábitos dividindo um mesmo espaço, as comparações ocorrem inexoravelmente, além das tentativas de adaptações ao ambiente, situações que podem gerar conflitos e desencadear violências, dependendo da forma como esses conflitos são (ou não) resolvidos.

Daolio (2014) trata que a Educação Física brasileira já teve algumas visões de como tratar este corpo, como corpo eficiente, cumpridor de regras sociais; para o desenvolvimento da sociedade, que será intelectual, moral e fisicamente melhor; para a defesa da pátria e mão de obra, na visão do Estado Novo durante a Era Vargas; ou como meio de aprimorar-se, levando o corpo à perfeição da técnica para alcançar níveis de eficiência características da sociedade capitalista, proposta como base do potencial de uma nação e construção de cidadãos e cidadãs.

Matthiesen *et al.* (2008, p. 132) apontam que:

Na Educação Física e suas representações corporais o significado das experiências também variam (sic.) culturalmente. Tais representações e linguagens dos movimentos, das danças, das ginásticas, das lutas, dos jogos, são manifestações, muitas vezes incompreensíveis para pessoas de culturas diferentes, como por exemplo, as danças folclóricas de cada país ou os jogos populares diferentes em cada região.

Desse modo, o corpo assume várias representações, dependendo do sentido e do significado a ele atribuídos. Assim como as formas de violência, essas representações variam de acordo com o local, a cultura, o tempo, o gênero, a cor, a sociedade, entre outros fatores que influenciam as percepções, sentidos e significados que atribuímos a nós, aos outros e às coisas.

Certas representações, sentidos e significados dados ao corpo podem catalisar situações conflituosas e gerar a violência. É importante que nós, docentes, possamos compreender as possibilidades de lidar com estas situações, seja através de ampliação de conhecimentos em formações sobre temas como conflitos, violência, convívio, legislações vigentes, ação de políticas públicas, formas de lidar com estas situações, pois a “luta pela paz, que não significa luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos,

mas pela confrontação justa, crítica deles e a procura de soluções corretas [...].A paz porém, não precede a justiça. Por isso a melhor forma de falar pela paz é fazer justiça” (FREIRE, 2014, p. 152).

CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA NO ESTADO DE SÃO PAULO E VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência na escola é tema de pesquisa de diversos autores (ver AQUINO, 1996; GUIMARÃES, 1996; DEBARBIEUX, 2006), que levantam propostas sobre como lidar com a questão. Paralelamente às pesquisas científicas, algumas políticas públicas têm sido criadas para minimizar o problema da violência escolar.

As políticas públicas constituem uma temática interdisciplinar, não sendo exclusiva ao campo das Ciências Políticas. Souza (2003, *apud* CAVALCANTI, 2007), afirma que o estudo das políticas públicas é foco de várias áreas de conhecimento, de modo que os estudos de políticas públicas que envolvem a Educação também estão legitimados. No presente trabalho, entendemos essas ações como “‘outputs’ da atividade política, [...] que compreendem o conjunto de decisões e ações relativas à alocação relativa de valores” (CAVALCANTI, 2007, p. 18). A autora ainda afirma que as políticas públicas atendem aos interesses públicos, enquanto a política governamental atende a interesses privados, podendo ou não convergir com os interesses do cidadão público.

De que forma as políticas públicas, voltadas ao cidadão público, afetam o trabalho docente com relação à violência escolar? Na esfera nacional, além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), há uma lei específica para o combate ao *bullying*: a Lei Antibullying (Lei nº 13.185/2015, BRASIL, 2015). Essa lei institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e judicializa o termo, especificando o que é, como acontece e de qual forma as instituições de ensino devem lidar com a intimidação sistemática. O artigo 1º, inciso 1º define *bullying*:

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, *on-line*).

No estado de São Paulo, conforme a Resolução SE nº 07, de 19 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012a) há o projeto Professor Mediador Escolar e Comunitário, uma política pública que visa introduzir um profissional docente para tratar especificamente

dos casos de conflitos, violência escolar e *bullying* dentro das escolas. Inicialmente, esse projeto fazia parte do Projeto de Proteção Escolar (Decreto nº 28.642, de 3 de agosto de 1988), com o objetivo de realizar práticas restaurativas ao lidar com as situações de conflito e violência escolar (SOUZA, 2012).

Desde 2003, o estado também conta com o projeto Escola da Família, ligado à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). De acordo com essa política, aos finais de semana, a escola é aberta para o desenvolvimento de atividades de lazer e outras formações voltadas à comunidade em geral. A proposta do projeto é construir uma cultura de paz, principalmente porque, em alguns lugares, a escola é o único local de fácil acesso à cultura, lazer, esporte ou saúde (PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA, s. d.).

Há ainda ações isoladas, desenvolvidas dentro das próprias escolas e executadas pela docência ou pela comunidade escolar. Essas ações podem ser consideradas heroicas, por contar com esforços próprios, com a sorte e com boa vontade de quem está à frente das turmas escolares.

2.1 Políticas públicas

Para Rua (1998), a política e a coerção são as únicas formas de lidar com o conflito em nossa sociedade, embora a coerção gere custos e desgastes maiores que a política em si. A autora faz uma distinção entre política pública e decisão política:

Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública (RUA, 1998, p. 1).

Assim, a política envolve debate, confronto através de fatos e argumentos, entre outros meios para que se defina o que e como será a ação através de seus atores políticos, que podem ser públicos ou privados. De acordo com Rua (1998), entre os públicos, estão os políticos, que exercem mandatos eletivos, e os burocratas, que ocupam cargos públicos que requerem conhecimento especializado. Os atores políticos públicos são responsáveis

pelo controle de recursos das autoridades e informações relativas a esses atores. Já os atores privados correspondem aos grandes empresários, ou aqueles que exercem grande influência nas políticas públicas, através do mercado, produção ou oferta de emprego. Há ainda a classe dos trabalhadores, que exerce seu poder em ações organizadas em grupo, com maior ou menor influência nas decisões políticas e políticas públicas, dependendo de suas áreas de atuação. Os agentes internacionais também são atores políticos, pois podem envolver órgãos de financiamento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), organizações, governos internacionais e empresas transnacionais que, de forma lícita ou ilícita, injetam dinheiro na economia a ponto de influenciar o governo local (RUA, 1998).

As mídias também exercem importante papel nesse processo, principalmente quando vivemos em uma era de (des)informação. Os avanços tecnológicos transformaram nossas relações com as informações; nossas fontes se diversificaram e foram criadas novas possibilidades de expressão, usadas para construir ou destruir, influenciando nas demandas que os atores trazem através de novos meios de comunicação.⁴

As políticas públicas envolvem também demandas que podem ser novas, recorrentes ou reprimidas (RUA, 1998). As novas demandas surgem quando há novos atores políticos e/ou novos problemas a serem tratados. Esses novos atores são pessoas que já existiam, mas que, finalmente, conseguiram se organizar, exercendo influência para que suas questões ficassem em evidência. Já os novos problemas podem decorrer de situações que não existiam antes, como as criadas pelo uso de novas tecnologias, ou situações que não tinham um alcance tão grande a ponto de pressionar o sistema para a tomada de decisões políticas. As demandas recorrentes, por sua vez, referem-se a problemas que não foram resolvidos mesmo após a aplicação de políticas públicas.

“Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública” (SECCHI, 2012, p. 34). As demandas reprimidas envolvem a “não decisão” ou a chamada “vista grossa” sobre um problema, ou seja, “uma situação [...] incomodando grupos de pessoas e gerando insatisfações [...] mas [que] não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão” (RUA, 1998, p. 6). A “não decisão” ocorre quando os atores

⁴ Temos um exemplo disso em relação à *Cambridge Analytica*, envolvida em manipulação de eleições, através de informações obtidas ilegalmente para construir perfis de eleitores(as), oferecendo informações falaciosas que inclinariam a opinião pública a favor ou contra alguém, alguma coisa ou ideia. Para entender mais, consultar Alves (2018) e o documentário *Privacidade Hackeada*, da plataforma Netflix.

políticos não se posicionam ou não se pronunciam sobre alguma demanda através de sua agenda política.

Para Secchi (2012), essas agendas envolvem temas que os atores políticos consideram relevantes para serem debatidos, resolvidos e modificados e são geradas pelas demandas dos próprios atores políticos, o que são os responsáveis pela criação de políticas públicas. Ou seja, quando existe um problema, a política pública busca solucioná-lo. Caso a solução já exista, mas não esteja tão clara, são realizados ajustes conforme a situação é analisada. Outra possibilidade é a existência de uma solução antes mesmo de se definir o problema da demanda política exata a qual se encaixa. Essa terceira condição aparenta ser a menos democrática, e pode ocorrer quando o “empreendedor de política pública já tem predileção por uma proposta de solução existente, e então luta para inflar um problema na opinião pública e no meio político” (SECCHI, 2012, p. 41), a fim de transformar a sua solução em política pública para demandas que não são necessariamente prioritárias. Se considerarmos o que já foi discutido acerca do tratamento da violência pela mídia e como ela influencia os(as) envolvidos(as) nas demandas, podemos pensar que os detentores do poder da mídia podem preferir essa forma de tomada de decisão, exibindo alguns temas de forma sensacionalista.

A seguir, discutiremos quais são as políticas públicas voltadas para a violência escolar e como elas lidam com essa questão.

2.2 Políticas públicas educacionais referentes à violência escolar

Segundo Debarbieux (2006, p. 13), a “violência na escola tornou-se um desafio educativo e social à escala planetária, um desafio ao mesmo tempo científico, político e pragmático”.

Trata-se de uma demanda recorrente, uma vez que a questão não foi solucionada mesmo após a criação das políticas públicas instituídas pelas diferentes esferas governamentais. A demanda referente ao tema da violência escolar transitou entre reprimida, nova e recorrente, conforme veremos mais adiante.

2.2.1 Políticas públicas e legislação nacional

Na Constituição Federal de 1988, há artigos que tratam de temas pertinentes à violência escolar, de forma explícita ou implícita. O artigo 3º da Constituição Federal é um exemplo disso:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, *on-line*).

Esse trecho da Constituição Federal relaciona-se à a violência escolar por estabelecer o direito a não discriminação e preconceitos, a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade justa e igualitária. No contexto escolar, sugere-se que deveriam ocorrer menos conflitos na escola, ocasionando, portanto, menor incidência de violência escolar.

De acordo com o artigo 5º da mesma constituição nacional, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, *on-line*). Dessa forma, ninguém pode ser torturado ou passar por tratamento desumano, sendo garantido o direito de resposta ou indenização quando esse direito é ferido. No espaço escolar, esse artigo pode ser interpretado em relação às situações de *bullying* que é definido por Lopes Neto (2005, p.165) como atitudes agressivas, intencionais, ocorrendo de forma repetitiva, com motivação não aparente, de um ou mais membros do grupo discente contra outros membros. Ainda sobre a liberdade, ações como o *cyberbullying* demonstram como pessoas se escondem atrás de contas falsas, *fakenews* e afins para desrespeitar e humilhar pessoas, por se considerarem anônimos e, portanto, fora do alcance da lei. O *cyberbullying*, que pode ser definido como o *bullying* através das novas tecnologias de comunicação e suas múltiplas ferramentas sociais (LOPES NETO, 2005, p. 166) “que, ao invés de ocorrer face a face, ocorre virtualmente, tendo o mesmo objetivo de causar dor, angústia e sofrimento por meio de atitudes violentas que magoam, hostilizam e ridicularizam a vida dos outros alunos” (SALGADO E PRODÓCIMO, 2016, p. 377),

também poderia ser considerado nessa legislação, levando a violência escolar para a rede mundial de computadores, elevando o alcance das ações desta forma de assédio moral.

Além destas duas situações supracitadas temos também outras que envolvem docentes sendo cerceados e cerceadas em seu direito ao livre pensamento e/ou liberdade de cátedra, quando há controle sobre o que e como deve ser ensinado, entrando em choque com a liberdade de pensamento e a área de ensino e pesquisa da pessoa, por exemplo. Rodrigues e Marocco (2014, p. 7) ao definirem a liberdade de cátedra colocam como a “liberdade de ensinar enquanto liberdade docente; pode-se inclusive dizer que regra geral se refere especificamente à liberdade do professor em sua atividade de ensino”, que entra também na linha do artigo 206º da constituição, que argumenta exatamente sobre a liberdade de cátedra, e em seus incisos II e III coloca como parte importante do processo da escola o pluralismo de ideias e a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, dentro das premissas da lei.

O artigo 6º da Constituição trata do direito à educação e da proteção à infância por seus responsáveis legais e pela sociedade. Dessa forma, pode-se interpretar que a escola também é responsável pela segurança e pela proteção ao(à) discente:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, *on-line*).

O artigo 205º discorre sobre o direito à educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, *on-line*). A escola e a educação são essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo, devendo ir além do tecnicismo, de forma a contribuir para a autonomia dos cidadãos.

No artigo 206º, referente aos princípios norteadores do ensino no Brasil, há pontos que também podem vir a contribuir para o trato da violência escolar:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, 1988, *on-line*).

Os quatro itens acima descritos são responsáveis por promover a escola como um local que, embora plural, ofereça igualdade de condições, algo próximo ao sugerido pelo artigo 5º, mas específico à área educacional. Além disso, a gestão democrática é assumida como um marco legal, uma obrigação do Estado e da instituição. Adrião e Camargo (2007, p. 71) concluem que:

[...] é no âmbito da gestão escolar que o princípio da democratização do ensino se consolida como prática concreta. Portanto, cabe entender os limites e as possibilidades da lei, menos como expressão de normas jurídicas e genéricas e mais como instrumento indutor de modificações de práticas sociais concretas, neste caso, das práticas escolares.

A gestão democrática se faz na escola e pela comunidade escolar mais do que pela Constituição enquanto legislação, as atitudes democráticas se fazem pertinentes muito mais do que as políticas públicas a fim de que se ocorra a democracia. “Um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica” (FREIRE, 1995, p. 45). Em uma gestão democrática, os(as) atores(atrizes) políticos(as) que formam a agenda para as demandas devem pertencer à comunidade escolar, já que toda a comunidade está envolvida na vida da escola. É importante que isso ocorra dentro do ambiente escolar. Por termos vivenciado, como nação, pouco tempo de democracia, isso pode acabar se refletindo na gestão democrática, ocorrendo pouca participação de quem está envolvida na comunidade escolar. Dessa forma, é essencial valorizar entidades que trabalham democraticamente, como os conselhos escolares, para que através delas seja exercida a prática da democracia. É possível que ainda haverá erros, mas devemos perseverar e aprender com tais equívocos, pois na “existência de uma pessoa, cinco, dez vinte anos representam alguma coisa, às vezes muito. Mas não na história de uma nação” (FREIRE, 1995, p. 47).

O ECA (BRASIL, 1990) também aborda o tema da violência escolar, principalmente ao promover os cuidados às crianças e adolescentes, que constituem o

principal público do ambiente escolar. Além disso, a LDB (BRASIL, 1996) dispõe sobre como deve ser a educação brasileira, sua constituição e seus meandros básicos, trazendo textos sobre liberdade, solidariedade, pluralismo de ideias, tolerância, de modo a corroborar com a Constituição Federal.

O artigo 12º, específico sobre o tema da violência escolar, recebeu alguns acréscimos em 2018. Segundo esse artigo, deve-se promover a conscientização, prevenção e o “combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas”(BRASIL, 1996, *on-line*). O termo “*bullying*” foi inserido após uma demanda nova trazida por outra lei, que será abordada mais adiante. Os incisos IX e X foram adicionados para lidar com essa questão:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018) (BRASIL, 1996, *on-line*).

A Lei nº 13.185, de 2015, popularmente conhecida como Lei Antibullying ou por seu nome oficial “Programa de Combate à Intimidação Vexatória” (BRASIL, 2015), legisla especificamente sobre o *bullying*, tratando a violência escolar de forma mais clara que as leis anteriores. Ela conceitua esse fenômeno para a legislação brasileira e especifica as funções de cada instância que lida com a legislação, versando sobre as obrigações do Estado como federação, estados, municípios e até a escola.

2.2.2 Na rede estadual paulista

Os docentes da rede estadual paulista também podem contar com políticas públicas oriundas do governo estadual. Essas políticas não são recentes. Em 1988, o governador Orestes Quécia criou o Programa de Segurança Escolar (SÃO PAULO, 1988), uma parceria entre as pastas da Educação e Segurança Pública. Esse programa deu início à conhecida Ronda Escolar⁵, delimitando como seria sua atuação e estabelecendo parceria entre as pastas da escola e de batalhões. Esse decreto propôs o policiamento e

⁵ Ronda escolar é uma parceria direta entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação, segundo a qual o policiamento deve atuar diretamente nas escolas (SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA, s. d.).

ações de segurança predial apenas na região metropolitana da capital. Em 1997, outro decreto ampliou tais deliberações para o estado todo. O Decreto nº 41.552, de 15 de janeiro de 1997 (SÃO PAULO, 1997), promulgado durante o primeiro mandato de Mário Covas, modificou o decreto anterior, ampliando o programa e atribuindo sua ação prioritariamente ao policiamento feminino.

Em 2010, foi criada uma nova resolução para lidar com a problemática da violência. A resolução SE⁶ 19, de 12 de fevereiro de 2010 (SÃO PAULO, 2010) instituiu o Sistema de Proteção Escolar (SPE), que lidava diretamente com a convivência, o conflito na comunidade escolar entre outros temas que se relacionam com estes. Por meio da busca de parcerias com outras instituições do governo que atuam com discentes e família fora do ambiente escolar, trouxe uma nova função para a escola: a de Professor(a) Mediador(a) Escolar e Comunitário(a). Esse profissional destinava-se a lidar com resolução de conflitos, preferencialmente tratando-o através da Justiça Restaurativa⁷, com orientação à família e aos discentes sobre situações escolares e que vão além da escola, encaminhando os envolvidos para os atendimentos necessários. O Sistema de Proteção Escolar tinha como objetivo em seu artigo 1º coordenar o planejamento e a execução de ações preventivas, de mediação para resolução de conflitos no ambiente escolar, objetivando proteger física e patrimonialmente estudantes, servidores(as), funcionários(as), mobiliário e equipamentos da rede estadual (SÃO PAULO, 2010).

Trouxe também o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares, ROE, segundo o qual as escolas devem registrar situações de violência que envolvam alunos e alunas, desde ocorrências disciplinares até danos patrimoniais e situações relacionadas à segurança, conforme o artigo 9º institui:

Fica regulamentado o “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE”, que se constitui em um instrumento de registro on-line, acessível pelo portal da Fundação para Desenvolvimento da Educação – FDE, www.fde.sp.gov.br, para o registro de informações sobre:

- I - ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;
- II - danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;
- III - casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;

⁶ Resoluções SE são aquelas ligadas à Secretaria de Educação.

⁷ Segundo Souza (2012, p.30) “a justiça restaurativa é uma prática que envolve as pessoas diretamente envolvidas no conflito, onde, um coordenador das ações chamado de facilitador orientará, no encontro e fará com que os participantes (vítima, ofensor, amigos, família e comunidade) participem e partilhem o problema existente e ajudem a buscar a melhor solução possível para todos”.

IV - ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira (SÃO PAULO, 2010).

Possato (2014) comenta que no SPE que envolvia o(a) Professor(a) Mediador(a) Escolar e Comunitário, em sua formulação, foi utilizado um viés administrativo/gestor em detrimento de um pedagógico, o SPE tem sua funcionalidade espelhada em um sistema empresarial, que busca lucros, rendimentos nos menores custos possíveis, em que qualidade tem menos importância que quantidade. A autora é ainda mais clara quanto a este ponto:

Várias são as críticas a essa compreensão administrativa na educação e muito surpreende que seja esta a noção de gestão que paira atualmente na visão dos profissionais da SEESP. Evidencia-se, nessa mirada, a funcionalidade dos sistemas e a adaptação social dos indivíduos a eles. Há uma busca pela homogeneização, pois não pode haver dicotomias, para o melhor andamento das organizações. Além disso, seguramente essa teoria impulsionou uma tendência a análises generalizadas, pois se todos os sistemas são semelhantes, não há porque existir diversidade e provavelmente, esta deverá ser eliminada (2014, p. 24).

Este sistema gerencial, que busca facilitar para os(as) gestores(as) do programa, acaba por negligenciar a escola como um espaço de diversidade, conflitos e diferenças ao ter uma proposta de homogeneização. A autora traz que, na formação feita para gestores trabalharem com o SPE, houve algumas divergências em relação ao que foi passado nestas formações e o viés que a política pública se baseava (conforme supracitado, tendendo ao sistema empresarial/gerencial), “A abordagem do Progestão (que formou a gestão a distância para trabalhar com o SPE) não se assemelhava a concepção administrativa da educação que se apresenta nos documentos e depoimentos aqui analisados” (POSSATO, 2014, p. 25).

Podemos perceber que existem diferenças entre o que a legislação se propõe e como se dava a prática, não há congruência entre a política pública escrita e a política pública aplicada.

O projeto foi alterado em 2016 e 2017, definindo-se quem poderia realizar a função e a quantidade de profissionais para atuar como mediadores(as) por escola. Também foi instituída na avaliação de desempenho para se manter no cargo de Professor(a) Mediador(a), além de ser definido que o profissional deveria lidar com conflitos e convivência. Desde 2019, o Sistema de Proteção Escolar e Professor Mediador

Escolar e Comunitário foram absorvidos pelo Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (CONVIVA SP).

Em 2004, o Decreto nº 48.781 trouxe o programa Escola da Família (SÃO PAULO, 2004), que visa trabalhar com a convivência escolar, promovendo a cultura de paz e fortalecendo as relações entre escola e comunidade. Em seu artigo 1º fica instituído o objetivo do programa:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida. (SÃO PAULO, 2004, p. 1)

Na declaração sobre uma cultura de paz, a Organização das Nações Unidas (ONU), no artigo 1º, expressa que a cultura de paz se (e não de) faz presente:

- a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz – parceria UNESCO-Associação Palas Athena 3
- c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras;
- f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
- h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ONU, 1999, p.2).

Então podemos entender que a Cultura de Paz promove atitudes não-violentas, formas não-violentas de resolução de conflitos, democracia, respeito às diferenças; e o Programa da Escola da Família objetiva trazer essa Cultura de Paz para dentro da escola através de ações aos fins de semana, feitas por parceiros(as), por estagiários(as), entre outras pessoas que se enquadrem para atuar neste projeto.

Esse projeto também passou por alterações, que definiram quais profissionais poderiam se candidatar às vagas do programa, de modo que muitos que antes ocupavam esses cargos tiveram que deixá-los, por consequência, muitas escolas perderam a atuação deste programa.

O mais recente programa é o CONVIVA SP, lançado através da resolução SE 48, de 1º de outubro de 2019 (SÃO PAULO, 2019b). Essa resolução apresenta semelhanças com o Sistema de Proteção Escolar e com o Projeto do Professor Mediador Escolar e Comunitário, principalmente por propor parcerias com outras instituições. Entretanto, o CONVIVA SP especifica melhor quais são e como serão essas parcerias, com grupos de estudos ligados a universidades públicas, à Secretaria de Segurança Pública, à Secretaria de Saúde e outras instituições civis e públicas. Assim como os programas anteriores, trabalha com o desempenho, mas não apenas dos(as) profissionais qualificados e sim da atuação do programa na escola, através do Método de Melhoria da Convivência Escolar, que se inspira em métodos empresariais para gerir. Por meio de uma visão empresarial/gerencial, esse método propõe mapear quais são os problemas e as metas a serem alcançadas para resolvê-los dentro das possibilidades de atuação da escola. Do mesmo modo que o programa da Escola da Família, o CONVIVA SP tenta aproximar a comunidade da escola, criando e cultivando um ambiente solidário para o aprendizado e convivência.

O Método de Melhoria da Convivência Escolar, baseado no Método de Melhorias de Resultados que também acontece nas escolas paulistas, tem uma estrutura para solução de problemas baseada na Árvore de Problemas. Souza (2010) coloca que é um método para encontrar as causas de um problema, buscando inferir acerca das mudanças que podem ocorrer ou ocorreram que geraram o problema a ser resolvido. Partindo do problema central, busca-se a ou as causas e/ou problemas relacionados a ele, para assim, através dessa ferramenta gerencial, buscar possibilidades eficazes e eficientes de lidar com o que se está enfrentando.

Essa proposta por resultados reflete uma visão neoliberal e gerencial da educação, algo que acontece há algum tempo na rede estadual do estado de São Paulo. A reabertura democrática no Brasil foi sacramentada, oficialmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Desde 1995, durante 26 anos, o Partido da Social Democracia Brasileira vem governando o estado de São Paulo, que recebeu a alcunha de

“Tucanistão” por ser governado há tanto tempo pelo partido cujo símbolo é um tucano (SANCHES, 2014). O governo do PSDB vem sendo marcado por posições neoliberais.

Órgãos internacionais, como o Banco Mundial, propuseram intervenções nas políticas públicas educacionais. Desde a metade da década de 1990, a rede estadual paulista vem elaborando e implementando mudanças na educação, baseando-se nas propostas “pautadas por princípios gerencialistas e performáticos que impactaram o trabalho docente e a organização escolar” (FERNANDES, 2012, p. 801). Para Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.” É esse tipo de mudança que a escola tem vivenciado nos últimos tempos.

Na rede estadual paulista, o que qualifica e valida o desempenho nas escolas são avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), tanto que um “dos pilares do projeto foi a atribuição de responsabilidades ao Professor Coordenador para planejar como as escolas cumprirão as metas de desempenho e como elevarão o nível de aprendizado dos alunos” (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 7), então a função de professor(a) coordenador(a) não é melhorar o nível pedagógico, mas os índices das avaliações externas.

Para Russo e Carvalho (2012, p. 288), as políticas públicas educacionais do governo paulista são ações “de inspiração neoliberal que se revelaram incapazes de produzir mudanças na realidade escolar e de arguir a administração pública autoritária” Através de propostas neoliberais, o governo visa produzir “soluções mágicas, formuladas nos gabinetes de pseudo-iluminados que dispensam a audiência e a adesão daqueles que terão a responsabilidade de realizá-las e de quem pagará a conta pelo eventual fracasso dessas políticas” (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 288).

No âmbito da educação, Ball (2002) menciona alguns aspectos relativos à reforma da educação baseada em conceitos neoliberalistas. São eles: a) o mercado, que se autorregula como uma entidade extrafísica, que não necessita de controle; b) a capacidade de gestão, que se refere à capacidade do indivíduo de gerir suas próprias ações; c) a performatividade, que consiste em tecnologias políticas para a microgestão de pessoas e de si. Esta última liga-se à exploração dessas ações e situações em forma de ganhos que

vão além do próprio dinheiro, principalmente por estarem interligadas, a fim de elaborar formas de controle e de demonstrar desempenhos.

Essas tecnologias políticas buscam justificar mudanças no funcionalismo público, classificando os meios que se utilizam para solucionar as situações do cotidiano e burocracias como ultrapassados. A performatividade, por exemplo, “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p. 4). O desempenho de sujeitos, grupos ou instituições servem “como medida de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspecção” (BALL, 2002, p. 4), utilizados para validar ou não o que é feito e avaliado.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 543).

Percebemos a ideia de neoliberalismo presente na educação em relação às políticas educacionais quando observamos que há um “aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (BALL, 2001, p.100). Fernandes (2012, p. 801) cita algumas mudanças ocorridas na rede paulista por conta dessas propostas neoliberais, “como a reorganização física da rede, a implantação da progressão continuada e o pagamento do bônus mérito”. Essas medidas alteram a relação dos(as) docentes com seu trabalho, por conta da reforma de profissionais do setor público, através de elementos de controle e regulação, como as avaliações externas (IDESP, IDEB, PISA etc.) e, mais sutilmente, a responsabilização, através da via retórica discursiva. De acordo com essa perspectiva, o(a) professor(a) ganha seus bônus se alcançar bons resultados nessas avaliações, de modo que o trabalho docente visará resultados positivos nas ferramentas de avaliação. Desse modo, qual será a principal preocupação dos(as) docentes? Qual será o foco do trabalho dos(as) coordenadores(as) junto ao grupo docente da escola? Com a baixa remuneração e condições de trabalho docente, a tentação de priorizar os trabalhos objetivando as avaliações externas e não o processo de ensino-

aprendizagem, vai acontecer, levando-nos novamente para o caminho da educação bancária.

A lógica do mercado está sendo levada cada vez mais para dentro da escola, podendo gerar o que Paulo Freire (1995) chama de “educação bancária”, segundo a qual alunos e alunas recebem as informações sem formar, pensar e refletir sobre o que lhes é passado. O autor classifica a posição neoliberal pragmática sobre práticas educativas como “despreocupada de esforços de desocultação de verdades, [pois] se centra no treinamento técnico ou no depósito de conteúdos nos educandos” (FREIRE, 1995, p.32). Assim, do ponto de vista neoliberal, “a pedagogia crítica tem que ver apenas com a presteza com que se resolvem problemas de natureza técnica ou dificuldades burocráticas” (FREIRE, 1995, p. 41), não contemplando questões sociais e político-ideológicas, pois, para os neoliberais, a escola deve ser neutra, um ambiente de treino e formação. Em outras palavras, o neoliberalismo enxerga a escola como um ambiente apolítico, tecnicista, que produz mão de obra para fortalecer o sistema neoliberal. Através do gerencialismo e da performatividade, o espaço escolar está assumindo contornos que conduzem à formação de uma escola “neutra” politicamente, tecnicista, objetivando o mercado de trabalho. A classe docente é forçada a seguir esse rumo, através de prêmios por resultados em avaliações externas. Nesse contexto, é essencial repensar quais devem ser os reais objetivos do(a) educador(a) no ambiente escolar.

A classe docente que exerce sua função no funcionalismo público paulista pode contar com essas políticas públicas, além dos próprios projetos políticos e pedagógicos de cada escola, que funcionam individualmente para cada instituição, dentro de suas realidades específicas.

As políticas públicas relacionadas à violência escolar que existem dentro da rede estadual paulista têm sido frutos de demandas desde o final dos anos 1980. Como demanda recorrente, a violência escolar vem sendo tratada de formas diferentes durante esse tempo. Embora a Constituição Federal não defina propriamente a violência escolar, alguns de seus artigos podem ser aplicados ao tema. Além disso, o ECA e a LDB também apresentam artigos referentes à violência escolar, o que pode ser percebido, por exemplo, com relação à alteração na LDB, incorporando formas de lidar com o *bullying*, uma demanda reprimida que acabou gerando mudanças apenas em 2015. As políticas no

estado de São Paulo também têm sofrido mudanças constantes por conta dos diversos atores que representam suas demandas.

Além disso, as políticas públicas citadas têm um falso ar de democracia, o que vai ao encontro do colocado Gadotti, ao comentar sua experiência trabalhando em uma Secretaria de Educação:

[...] pela minha experiência de um ano, na Secretaria de Educação, pude notar que não era possível realizar uma educação democrática numa estrutura autoritária. Enquanto os mecanismos estruturais não forem modificados por um ato conjunto, não só dos professores, mas também do poder público, no sentido de descentralizar o sistema, as responsabilidades, os recursos, ampliar os espaços de autonomia e de participação de todos os envolvidos no sistema escolar, a escola continuará a mesma (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 2015, p. 127)

Uma vez discutidas algumas das políticas públicas referentes à violência escolar, lançamos as seguintes questões: a introdução de leis e políticas públicas específicas para o trato da violência escolar garante que seus objetivos sejam alcançados na visão docente? Quais os principais pontos que podemos, como classe docente, perceber acerca da violência escolar? Há diálogo com a classe docente acerca da construção e aplicação dessas políticas públicas? O que a classe docente enxerga e tem a dizer sobre essas políticas públicas?

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Para analisar a relação de professores(as) com as políticas públicas sobre violência escolar na realidade docente da rede estadual paulista campineira, foi realizado um estudo qualitativo com as questões estruturadas por temas.

Em meio à pandemia da COVID-19, foi necessário realizar alguns ajustes para o desenvolvimento do trabalho, devido às proibições ocorridas⁸. Assim, o levantamento de dados foi realizado por meio de um questionário semiestruturado através do *Google Forms*, com questões que visavam investigar o conhecimento de professores(as) de Educação Física da rede estadual de São Paulo na cidade de Campinas sobre: a) as concepções de violência; b) as políticas públicas e a legislação vigente relacionadas à violência escolar e; c) como se apropriam ou não desses conceitos, leis, projetos e políticas públicas em sua atuação profissional.

Informações obtidas através de Professores(as) Coordenadores(as) de Núcleo Pedagógico (PCNP) de Educação Física das diretorias de ensino Campinas Leste e Oeste apontam que há cerca de 300 docentes da área na rede estadual de ensino. Entramos em contato com as diretorias por *e-mails* institucionais para obtermos as informações pertinentes à pesquisa.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 14) “A metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve, e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação”. Dessa forma, escolhemos a pesquisa qualitativa, que “têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural [...] [valorizando-se] o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p. 62), o que se alinha com nosso objetivo de trazer à luz a perspectiva do grupo docente sobre sua realidade.

Inicialmente, realizamos uma análise documental dos principais documentos referentes à educação e à violência escolar na rede estadual paulista da cidade de Campinas (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2015; EFAPE, s. d.; SÃO PAULO, 1988, 1997, 2010, 2012a, 2012b, 2019a, 2019b), verificando como esses documentos regem o tema

⁸ Em março de 2020, foi decretado o isolamento social no estado de São Paulo, que determinou a paralisação de diversas atividades presenciais e o consequente fechamento das escolas, visando diminuir o contágio pelo novo coronavírus (SÃO PAULO, 2020a).

em questão em relação ao grupo docente. Para melhor discutir os resultados obtidos nesta pesquisa, também desenvolvemos uma revisão bibliográfica, incluindo a literatura científica referente aos seguintes temas: violência, violência escolar, *bullying*, Educação Física, políticas públicas, legislação vigente à educação e violência.

Escolhemos analisar as políticas públicas que tratam com o tema da violência escolar e seus meandros através do olhar e voz docente, de quem está no “chão da quadra” para combater a ideia de que “são incapazes de falar por si mesmas/os e esperando para serem salvas/os” (ADICHE, 2019, p. 19). Uma vez que esses(as) docentes são protagonistas de sua própria prática, por meio desse grupo, exercitamos a curiosidade epistemológica, “sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, p. 26, 2019).

Em virtude da pandemia do Novo Coronavírus (SÃO PAULO, 2020a), fomos obrigados a nos readequar ao novo contexto apresentado. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da área, tendo sido aprovada sob o parecer número 13538719.0.0000.5404. Inicialmente, a coleta de dados seria obtida de forma presencial e estava inicialmente agendada para o final de março, numa reunião da área, o que não foi possível devido ao fechamento das escolas por causa da quarentena (SÃO PAULO, 2020a). As notícias sobre o retorno das aulas presenciais eram incertas quanto às datas. As escolas foram fechadas em 22 de março de 2020 (SÃO PAULO, 2020a) e o período foi sendo renovado ao término de cada tempo estipulado pelos órgãos competentes. Assim, optamos por adaptar a pesquisa, transformando o questionário que seria aplicado presencialmente em um formulário digital via *Google Forms*, que seria enviado aos(às) docentes por meio digital.

Utilizamos a metodologia do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), buscando observar os indícios deixados pelos dados coletados. Também utilizamos a análise de discurso de Bardin (1977) para a análise dos dados, pois buscamos “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42). O autor prevê três processos para a análise dos materiais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Em nossa pré-análise, identificamos algumas questões para alcançarmos nosso objetivo: entender a relação de docentes com as políticas públicas sobre violência escolar. Para isso, entendemos que a organização das questões por temas norteadores seria o melhor caminho para organizar o pensamento de quem responde e de quem analisa, mantendo a mesma linha de pensamento na nossa coleta de dados. Discorreremos melhor sobre esta organização a seguir.

Realizamos duas tentativas de contato por *e-mail* com o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino (DE) Campinas Oeste. Como não obtivemos resposta, um terceiro contato foi feito por meio do aplicativo *WhatsApp*, para o número pessoal do PCNP. Como resposta, fomos orientados a enviar *e-mail* para os canais de comunicação da DE, para que a própria diretoria enviasse oficialmente os convites para participar da pesquisa através das escolas. Procedemos como nos foi indicado, mas mesmo após o envio de duas mensagens por *e-mail*, não obtivemos resposta.

Diante disso, o PCNP sugeriu que enviássemos o questionário para o grupo de docentes através do aplicativo *WhatsApp*. O *link* foi enviado ao grupo, mas houve baixa adesão por parte dos(as) docentes, de modo que reenviamos o questionário por mais duas vezes, sem obter sucesso. Diante desse problema, novamente solicitamos a colaboração do PCNP, que informou que o ensino remoto estava ocasionando grandes dificuldades ao grupo docente, o que certamente dificultava o atendimento de qualquer pedido além do trabalho habitual. Ainda assim, se prontificou a entrar em contato diretamente com alguns(mas) docentes que poderiam ajudar na pesquisa.

Na DE Campinas Leste também foi solicitado o apoio à PCNP, que rapidamente se prontificou a ajudar, encaminhando *e-mail* ao grupo docente e informando sobre a pesquisa com o *link* do questionário. Novamente, foi necessário o reenvio, devido à baixa adesão dos(as) professores(as). À exemplo do ocorrido na DE Oeste, requisitamos a colaboração da PCNP para aumentar o número de participantes. A coleta de dados foi encerrada em 12 de outubro de 2020, com 29 participantes, embora nossa previsão inicial fosse trabalhar com 300 pessoas.

As questões foram separadas em temas norteadores, para facilitar as respostas dos docentes. Na ferramenta *Google Forms*, após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), era solicitado *e-mail* para contato e a resposta com o aceite

da participação. O questionário era composto por algumas questões obrigatórias e não obrigatórias (indicadas entre parênteses). Caso o(a) participante não respondesse às questões obrigatórias, não poderia prosseguir com o questionário. As questões iniciais visavam obter informações sobre o perfil dos(as) participantes:

1. Nome completo⁹
2. Faixa de idade (20-25; 25-30; 30-35; 35-40; 40-45, 45-50, 50+)
3. Telefone celular ou fixo para contato posterior, caso necessário. DDD-número. (não obrigatória)
4. Trabalha em mais de uma escola? () sim () não
5. Em quais escolas você trabalha?
6. Há quanto tempo leciona na rede estadual?

Dos 29 participantes, um foi excluído porque não fazia parte das DEs Campinas Leste ou Oeste. Desta forma, fechamos o estudo com 28 respostas válidas. Embora não houvesse nenhuma questão sobre gênero, pelo nome foi possível verificar que 12 homens e 16 mulheres participaram do estudo. Os(as) docentes dividiram-se nas seguintes faixas etárias (Tabela 1):

Tabela 1 - Faixa etária dos participantes da pesquisa

Faixa de idade	Número de docentes
50+	4
45 - 50	4
40 - 45	9
35 - 40	6
30 - 35	5
25 - 30	0
20 - 25	0

Fonte: elaborado pelo autor.

⁹ Os nomes dos participantes foram mantidos em anonimato, garantido pelo TCLE.

As faixas etárias mais representadas na pesquisa foram as de 40 a 45 e 35 a 40, respectivamente. Os dados mostraram que não havia participantes com idade inferior a 30 anos no grupo analisado.

Dentre os(as) participantes, 21 trabalham em apenas uma escola e sete em mais de uma. Como a disciplina de Educação Física tem apenas duas aulas semanais por turma, uma pessoa pode contemplar todas as suas aulas em uma única escola, ministrando a disciplina para várias turmas. Outra opção é completar a carga horária atuando em mais de uma escola.

Através dos nomes das escolas mencionadas nos questionários, consultamos a quais DE pertenciam. Como alguns professores trabalhavam em mais de uma instituição, o número de escolas foi superior ao de participantes. Aproximadamente 51% das escolas citadas fazem parte da Diretoria de Ensino Campinas Leste, 41% da Diretoria de Ensino Campinas Oeste e 8% referem-se a escolas cujo nome não foi citado. Tivemos apenas um caso foi excluído pois a escola onde o entrevistado trabalhava não pertencia às DEs da cidade de Campinas, logo, por não estar dentro do escopo da pesquisa, não foi incluído nas nossas análises.

A última questão da primeira parte da pesquisa, referente ao perfil do grupo pesquisado, era relativa ao tempo de docência (Tabela 2).

Tabela 2 - Tempo de docência na rede estadual paulista

Faixa de tempo de docência	Número de docentes
1 a 5 anos	4
5 a 10 anos	8
10 a 15 anos	8
15 a 20 anos	5
mais de 20 anos	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Após questões de Identificação, para elaborarmos o quadro do grupo de docentes participantes, seguiram-se as outras questões organizadas através dos seguintes temas¹⁰:

- a) *Violência*: a conceituação acerca da violência, buscando compreender o conhecimento do grupo sobre o assunto;
- b) *Realidade Docente*: como a violência escolar ocorre na atuação docente e como esse fenômeno se dá em sua realidade escolar;
- c) *Políticas Públicas*: conhecimento sobre políticas públicas relacionadas ao tema violência, foco deste trabalho; a visão sobre essas políticas, o envolvimento e se, de acordo com o grupo, elas alcançam seus objetivos;
- d) *Formação*: a formação relacionada ao tema da pesquisa, para saber o quanto se envolveram com o tema em sua formação inicial e/ou continuada.

Ao organizarmos os dados, para manter o anonimato dos(as) participantes, os(as) docentes foram nomeados a partir das siglas P1 a P29.

¹⁰ As questões de cada tema serão apresentadas junto à apresentação dos resultados do estudo.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aproximadamente 10% dos(as) docentes das DEs analisadas participaram da pesquisa. Apesar de esse número ser baixo, o material obtido foi muito rico, como será visto a seguir. O primeiro conjunto de dados apresentado refere-se ao tema da Conceituação, cujas questões buscaram levantar o conhecimento do grupo docente sobre o fenômeno da violência e seus desdobramentos, principalmente ligados à escola.

4.1 Violência

Nesse tópico, os(as) docentes responderam às seguintes questões:

1. Em sua opinião, o que é violência?
2. Como você definiria violência escolar?
3. Você já ouviu falar sobre clima escolar? O que você entende por clima escolar?
4. Você já ouviu falar sobre pertencimento escolar? O que você entende por pertencimento escolar?

Ao realizarmos a “pré-análise” (BARDIN, 1977) das duas primeiras questões, observamos algumas semelhanças nas respostas obtidas, mostrando que muitos(as) participantes compreendem da mesma forma os conceitos de violência e violência escolar. A única diferença apontada foi que a violência escolar ocorre especificamente dentro da escola. Como exemplo, transcreveremos as respostas de alguns(mas) docentes:

Questão 1: “*Toda forma de agressão seja ela física ou moral.*”

Questão 2: “*Toda forma de agressão contra os colegas, funcionários e professores*” (P3).

Questão 1: “*Atos verbais, morais ou físicos de denegrir ou com o fim de causar algum dano físico, psicológico ou moral em outrem ou em um grupo.*”

Questão 2: “*Toda relação descrita no item anterior causado no ambiente escolar*” (P4).

Questão 1: “*Uso de força física, verbal ou de atitudes contra alguém.*”

Questão 2: “*Uso de força física, verbal ou de atitudes contra alguém dentro do ambiente escolar ou fora dele, porém com relação a comunidade escolar*” (P5).

Através dessas respostas, percebe-se que parte do grupo pesquisado entende que violência escolar e violência tem como único diferencial o seu espaço de ocorrência. Por esse motivo, a categorização e análise das respostas dessas questões foram feitas conjuntamente. A partir das respostas obtidas, as seguintes categorias foram elaboradas: Formas, Culpabilização, Atores/Atrizes e Outros. Na categoria “Formas”, foram agrupadas as respostas relativas a como ocorrem atos/ações violentas. A “Culpabilização” referiu-se às respostas que envolveram algum/a culpado(a) de forma explícita. Já na categoria “Atores/Atrizes”, foram agrupadas as respostas que mencionavam os responsáveis pelas ações. E, por fim, a categoria “Outros” abrangeu as respostas que não se encaixavam em nenhuma das modalidades anteriores

4.1.1 Conceituação da violência

4.1.1.1 Formas

Nas questões sobre os conceitos de violência e de violência escolar, muitas respostas versaram sobre as formas como esses tipos de violência ocorrem. Esse tipo de resposta também apareceu em outros trabalhos que buscaram informações semelhantes, sendo associada a formas e atos. Para Giordani *et al.* (2007, p. 104), a expressão da violência escolar “é reconhecida pelos estudantes como multifacetada, sendo percebida em ações físicas contra si e contra o outro e agressão física e agressão verbal entre professor-aluno”. De Souza (2012, p. 74) também discorre sobre as formas de violência:

Sobre a violência na escola observa-se a violência dos estudantes por meio das seguintes situações: vandalismo, pichações, xingamentos entre alunos e aos professores, ameaças entre alunos e professores, brigas com e sem agressões físicas entre alunos e furtos de material de alunos e professores. Deste modo, encontram-se as seguintes formas de expressão da violência: a) violência física (uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades); b) violência psicológica (agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar e humilhar); c) violência interpessoal (caracterizada pela violência de uma pessoa contra outra).

Em nosso estudo as respostas do participante P28 demonstram bem essa situação: “*É uma agressão tanto física quanto moral*” (questão 1) e “*São atos de agressão tanto físico como moral ocorridos dentro de uma escola*” (questão 2). Observa-se que, sem o

ato e suas formas, não há a violência ou violência escolar, de acordo com parte do grupo docente pesquisado.

A forma de violência referiu-se principalmente a valores morais, respeito e não cumprimento de normas:

“É desrespeito à liberdade do próximo, a intolerância, o preconceito e a falta de diálogo” (P9).

“Toda forma que ultrapasse o limite do respeito para com o outro, seja fisicamente, emocionalmente etc.” (P18).

“Violência é todo tipo de agressão ou desrespeito” (P19).

De acordo com a visão dos(as) participantes, a violência existe e quando ocorre no ambiente escolar é considerada violência escolar. Essas formas podem corresponder, seguindo a classificação de Charlot (2002) mencionada anteriormente, à violência *à* escola e a violência *na* escola, ou seja, violências que visam diretamente a escola ou aqueles que a representam (docentes, gestão e quadro de apoio), ou ainda a violência *da* escola, constituída por violências simbólicas e institucionais contra aqueles que fazem parte do ambiente escolar.

4.1.1.2 Culpabilização

A Culpabilização, categoria que envolve atribuição de culpa ou responsabilidade a alguém ao conceituar a violência, também foi frequente entre as respostas. Exemplo disso é o discurso fornecido por P4, segundo o qual a violência escolar é definida como *“o descaso em relação a valorização da escola pelo poder público e desvios de verbas e recursos que poderiam chegar à escola”*. A violência escolar tem culpados e essa culpa pode ser atribuída ao governo e aos gestores políticos que poderiam melhorar as condições no ambiente escolar, minimizando possíveis conflitos. A visão de P4 revela que, embora haja políticas públicas sobre o tema, falta comprometimento por parte do poder público. Isso pode significar que as medidas não estão alcançando seus objetivos, ou que essas políticas públicas acabam entrando no que popularmente conhecemos como *“para inglês ver.”*¹¹

¹¹ Lei criada pelo Marquês de Barbacena para impedir o tráfico de escravos no Brasil, mas que teve baixa atuação na sua realidade, por conta das pressões políticas da época. A Inglaterra foi um dos atores políticos

A família também foi bastante lembrada como genitora da violência escolar, como aponta P9, que definiu violência escolar como “*fruto de uma desestruturação familiar, a falta de limites por parte das crianças, e falsa noção de que tudo é permitido*”. Esse tipo de resposta vai ao encontro do que Salles e Silva (2011) já haviam observado em seu estudo. Para os autores:

Essas inferências dos educadores são feitas tendo-se como base o comportamento dos alunos na escola. Assim, suas falas reforçam as colocações de Thin (2006), que afirma que os professores vão criando representações das práticas e do modo de vida das famílias com base na observação das atitudes dos alunos, como o comportamento, a atenção ou desatenção, a adesão às regras, o tipo de vestuário, suas conversas em sala de aula etc. Em geral, a maneira como essas famílias se constituem é passível de críticas, e as suas práticas de criação de filhos são percebidas como inadequadas (SALLES; SILVA, 2011, p. 61).

Nas respostas referentes à culpabilização, os atos envolvem a comunidade escolar ou ocorrem no entorno da escola e, dentre todos(as) da comunidade escolar, a família foi a mais lembrada pelo grupo pesquisado

Por outro lado, esperávamos que situações de *bullying* aparecessem com maior frequência. Entretanto, esse tipo de violência foi mencionado apenas por um participante P26 escreveu que “*É comum nas escolas o bullying*”.

4.1.1.3 Atores/Atrizes

A categoria “Atores/Atrizes” envolveu respostas referentes aos agentes que realizam os atos de violência escolar. De acordo com a visão dos(as) participantes da pesquisa, a violência escolar diferencia-se de outras formas de violência por envolver especificamente a comunidade escolar. É o que ilustram os exemplos a seguir:

“*Acredito que violência escolar seja essa agressão intencional vivenciada no ambiente escolar, por parte de qualquer indivíduo que frequente aquele espaço, desde os alunos até direção*” (P12).

que pressionaram para que fosse aplicada e promulgada a lei, mas como ela de fato não ocorria acabou-se cunhando a expressão “para inglês ver”, forma jocosa dada às ações, políticas ou não, que ficam apenas na sua promulgação e propaganda, mas que não atuam na realidade da mesma forma com que foi estruturada (PEIXOTO, 2013).

“É tudo aquilo que fere a outra pessoa, ela pode ser cometida em qualquer lugar da escola e por qualquer pessoa que faça parte do ambiente escolar, aluno, funcionários, professores, gestão...” (P13).

P4 também escreve sobre Atores/Atrizes, mas sem mencionar o envolvimento com o ambiente escolar: *“Atos, palavras e omissões causadas por indivíduos ou grupos que ferem o físico, a moral, o psicológico ou o ambiente de outro indivíduo ou grupo, podendo terminar com a vida destes.”*

Muitas das situações violentas ocorrem por dificuldade dos envolvidos de lidarem com os conflitos de forma dialogada. Nesta pesquisa, entendemos conflito como “toda a opinião divergente ou maneira de ver ou interpretar algum acontecimento” (CHRISPINO, 2007, p. 15). Em um ambiente democrático, que seria o proposto pela gestão democrática na escola, o conflito é entendido como algo que faz parte do cotidiano escolar. Não há como negá-lo nem como omiti-lo, mas os conflitos podem ser mediados de forma a construir meios não violentos de solucioná-los, conforme as resoluções do professor(a) mediador(a) (SÃO PAULO, 2012a) e do CONVIVA SP (SÃO PAULO, 2019b).

Outro aspecto bastante frequente nas respostas foi o envolvimento da comunidade escolar, composta por pais, discentes, docentes, quadro de apoio e especialistas do ensino (GANZELI, 2001). Para Brito e Carnielli (2011), a comunidade escolar é mais abrangente do que apontado por Ganzeli (2001), envolvendo a escola, docentes, discentes, quadro de apoio, família, comunidade do entorno, sociedade na qual está inserida a escola, além do próprio governo responsável pela comunidade. Assim, quando o(a) participante menciona a comunidade escolar, compreendemos que ele(a) se refere a alguém ligado direta ou indiretamente à escola.

Sposito (2001), afirma que a violência ocorrida na escola passou a ser vista como problema escolar, não apenas de segurança pública, o que modificou as pesquisas referentes ao tema e as políticas públicas que atuaram sobre ela, principalmente pela força dos atores e atrizes políticos da comunidade escolar. Nosso trabalho corrobora com essa proposição, uma vez que a violência escolar é percebida pelo grupo de docentes pesquisados não apenas como uma situação de segurança pública.

Isso também diz respeito à gestão democrática e ao pertencimento escolar, temas que se relacionam. De acordo com o Ministério da Educação (MEC):

A ideia da gestão democrática na escola é reforçada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), que no Plano Nacional de Educação para todos, afirma que a escola é um espaço coletivo e de gestão participativa, onde todos se comprometem e se responsabilizam com os resultados alcançados, sejam eles positivos ou negativos (BRASIL, 2011, p. 32).

4.1.1.5 Outros

A categoria “Outros” envolve respostas que não se encaixaram nas modalidades descritas anteriormente. Como exemplo, temos: *“A escola é uma instituição social onde a violência pode ser encarada de diferentes maneiras. Muitos querem acabar com a violência escolar mostrando assim o sucesso da escola, porém acabam mascarando a violência”* (P8). Essa resposta traz o aspecto da omissão, consonância com Debarbieux (2002), que expõe que muitas instituições negam a existência de conflitos ao não evidenciá-los. Isso pode ser percebido pelo fato de que os relatos de pesquisadores muitas vezes divergem das informações passadas oficialmente pelas instituições.

Há necessidade de registro das ocorrências de violência e, se a unidade escolar escolhe omitir os dados reais de violência dentro da escola, o problema real não ficará evidente, aparentando que a instituição tem bons resultados na gestão de conflitos e convivência obtendo mais recursos.

Tais aspectos envolvem diretamente as formas de gestão, como ocorre com o gerencialismo neoliberal, no qual o gerente impõe a sensação de responsabilidade aos trabalhadores e trabalhadoras tanto pelo trabalho quanto pela instituição (BALL, 2005). Como a busca é por “sucesso”, quaisquer mecanismos para atingir os objetivos são aceitos, ainda que isso afete o trabalho docente e a organização escolar (FERNANDES, 2012). Não existindo o conflito nos trâmites oficiais da instituição, os resultados que aparecerão serão positivos, melhorando a avaliação da instituição.

4.1.2 Conceituação de Clima Escolar e Pertencimento Escolar

Discorreremos agora sobre as duas últimas questões do tema norteador da conceituação: clima escolar e pertencimento escolar. Das 28 respostas válidas, nove mencionaram desconhecer os conceitos de clima escolar e pertencimento escolar, o que

contrasta com outra questão que fizemos mais à frente. Ao questionarmos sobre quais políticas públicas sobre violência eram de conhecimento dos(as) docentes¹², todos(as) afirmaram conhecer o Programa Professor Mediador, 25 também citaram o programa Escola da Família e 20 mencionaram o CONVIVA (Tabela 3). Pertencimento e clima escolar são aspectos-chave nesses projetos. Ao afirmarem que desconhecem tais conceitos, os(as) participantes demonstram que há algum distanciamento entre a prática docente e tais políticas públicas.

Tabela 3 - Políticas públicas citadas pelos(as) docentes como resposta ao questionário

Política pública	Número de respostas
Projeto Professor Mediador Escolar e Comunitário	28
Projeto Escola da Família	25
CONVIVA SP	20
Programa de Combate à Intimidação Vexatória ou Lei Antibullying, Lei Federal 13185 de 2015	10
Não sei dizer	1
Outros	1
Nenhum	0

Fonte: elaborado pelo autor.

Toda a comunidade escolar deve comprometer-se e responsabilizar-se para planejar, agir e refletir sobre questões referentes à escola. A gestão democrática só é possível quando há espaço para a participação da comunidade escolar. Além disso, o grupo docente deve conhecer as políticas públicas referentes ao protagonismo e à autonomia não apenas dos(as) discentes, mas da escola e da comunidade escolar como um todo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI. 2003; BRITO; CARNIELLI, 2011).

Como já colocava Paulo Freire, “só somos porque estamos sendo” (2019, p. 34). Para realizar a gestão democrática, temos que nos constituir democráticos em um processo contínuo e temos que desenvolver autonomia. No caso da escola, temos que propor à comunidade escolar o protagonismo dentro da construção do que e de como será

¹² Especificamente, a questão proposta foi: “Você conhece alguma das seguintes políticas públicas voltadas à questão da convivência e da violência escolar? Pode marcar mais de uma opção, se for o caso. Se conhecer alguma outra não citada, marque a opção outros e escreva qual.”

a escola. Protagonismo esse relacionado ao pertencimento, conforme apontam Castro, Costa e Viana (2013, p. 2), pois “é pelo somatório entre as tensões das experiências positivas e das negativas e/ou traumáticas que o indivíduo pode, em seu processo identitário, tornar viáveis as suas formas de pertencimento dentro e fora das escolas.” Essas experiências levam a pessoa a se identificar ou não com o local, no nosso caso com a escola. As autoras ainda afirmam que:

Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento [...]. O pertencimento diz respeito aos laços familiares, a ser membro de uma dada sociedade, dentre outras relações que vão se estendendo com o estabelecimento de vínculos, referências e valores (CASTRO; VIANA; COSTA, 2013, p. 3).

Para a comunidade escolar, conceitos como pertencimento, gestão democrática e violência escolar estão interligados. Segundo Sposito (2001, p. 100):

[...] as incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática.

Como forma de lidar com a violência, a escola deve melhorar o clima escolar, e a maneira como os conflitos são trabalhados interfere nessa questão, uma vez que tal conceito relaciona-se aos atos de violência escolar (VINHA *et al.*, 2016). Assim, em um ambiente com um clima escolar adequado, além de uma boa convivência entre os membros da comunidade e um sentimento de pertencimento bem desenvolvido, os conflitos certamente serão minimizados e, quando presentes, serão trabalhados por meio de diálogo e da compreensão de perspectivas distintas sobre a realidade, com respeito às diferenças.

As respostas evidenciaram que o grupo docente conhece as políticas públicas relacionadas à violência escolar, mas desconhecem conceitos fundamentais que permeiam essas políticas, como convivência, pertencimento e clima escolar. Essa contradição nos permite inferir que há um equívoco ou uma lacuna em algum ponto, que pode levar a falhas em lidar com tais programas.

A gestão democrática e os conceitos relacionados à violência escolar parecem não estar sendo empregados de fato. O desconhecimento dos conceitos inerentes às políticas

públicas (convivência, pertencimento e clima escolar) por parte dos(das) docentes é uma evidência de que o estímulo à autonomia e à criticidade através da liberdade e da responsabilidade de toda a comunidade escolar parece não estar acontecendo. Em outras palavras, se há falhas na compreensão dos conceitos e da importância de clima escolar e pertencimento, certamente há dificuldades dentro de sua realidade por parte do grupo docente em propiciar espaços e meios para o desenvolvimento do clima escolar e da sensação de pertencimento, que influenciam diretamente na convivência, nos conflitos e nas relações dentro do ambiente escolar.

4.2 Realidade docente

O próximo eixo temático presente no questionário envolve a realidade escolar. As questões referentes a esse tema norteador visavam compreender como cada participante enxerga o fenômeno da violência escolar dentro de sua realidade, como lidam com isso, como ocorre em suas particularidades. As questões propostas foram:

1. Você já observou manifestações de violência no seu cotidiano escolar? Em que contextos?
2. Ocorrem manifestações de violência em suas aulas?
3. Se respondeu sim na pergunta anterior, em que contextos observa estas manifestações de violência? Cite duas ou mais situações que ache pertinentes. (Não obrigatória)
4. Em sua opinião, essas manifestações são diferentes do que ocorre em outras disciplinas?
5. Se respondeu sim na pergunta anterior, que diferenças você percebe? (Não obrigatória)
6. Que estratégias a(s) sua(s) escola(s) utiliza(m) para lidar com situações de violência?
7. Há alguma forma de registro dessas ocorrências? Se for mais de uma marque quais são.
☐ Ocorrências em papel
☐ Caderno de Ocorrências

- () ROE/PLACON
- () Não sei dizer
- () Outros

As respostas referentes a esse tema foram separadas em duas categorias: manifestações de violência, referente aos modos como a violência ocorre durante as aulas; e estratégias de atuação com a violência, que expõe quais ferramentas os(as) docentes utilizam para lidar com as situações de violência presenciadas da disciplina de Educação Física.

4.2.1 Manifestações de violência

Em relação à primeira questão do tópico (Você já observou manifestações de violência no seu cotidiano escolar? Em que contextos?), metade dos(as) professores respondeu que a violência se manifesta principalmente entre discentes, através das seguintes formas: verbal, física e psicológica.

Outro ponto bastante mencionado nas respostas referiu-se ao envolvimento da comunidade escolar em atos violentos, sendo que toda a comunidade escolar foi citada, inclusive os(as) próprios(as) docentes, como exemplificado pela resposta de P12:

“Sim! Entre os alunos, com brigas e palavrões; entre professores, durante discussões acaloradas, entre professores e alunos, quando existe um desentendimento, entre pais e alunos, pais e profissionais da instituição. [...] Infelizmente é muito comum, mesmo acreditando que a escola em que trabalho seja acolhedora; mas também acredito que muitas vezes, faz parte do contexto em que muitos estão inseridos, não sabendo lidar com a situação de maneiras diferentes”

Percebe-se que as pessoas envolvidas nessas violências, muitas vezes, encontram-se nessas situações por não conseguirem resolver de outra forma seus conflitos, a não ser por meio da própria violência ou de maneiras que podem repercutir na violência. P24 reforça a ideia de que muitos discentes desconhecem outras formas de lidar com conflitos além da violência:

“Sim. Sempre. A violência ocorreu em várias situações diferentes e foi necessário intervenção para detectar o motivador: o menino que batia

frequentemente nas meninas porque o pai batia na mãe; o menino que aliciava as meninas porque o pai o estimulava a fazer 'coisas de homem'; aquele envolvido nas gangues de seu bairro que se posicionavam 'contra o sistema' porque não tinham conhecimento real do 'sistema' o qual ele se posicionava contra; a menina de 12 anos que brigava com a outra porque, uma fofoca indicou que outra menina queria 'roubar seu namorado'; aquele que chutava as carteiras da escola e xingava as professoras porque não tinha qualquer estrutura emocional para lidar com problemas... motivos e motivadores não faltam."

Em sua resposta, P24 ainda expõe problemas sociais e questões como o machismo, que permeiam a escola. A violência que enxerga em sua realidade docente não é restrita aos muros escolares. Para Debarbieux (2001, p.164) afirma:

“Definir” a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central. Que fatos sociais heterogêneos sejam reunidos sob o termo genérico de “violência” pelos atores da escola é em si mesmo um fato social digno de ser pensado. Essa construção é determinada socialmente.

A violência é construída socialmente. O que é ou não violento, seus sentidos e significados são válidos para hoje, mas podem mudar no futuro. Além disso, o conceito de violência é subjetivo, podendo se alterar de acordo com a perspectiva desenvolvida por cada docente. O que uma pessoa entende como violência pode não ser compreendido da mesma forma por outra. Podemos ter muitos motivos para isso, pois “a definição de violência se dá de forma histórica, social e culturalmente situada” (POSSATO, 2014, p. 2). Além disso, “questões que anteriormente eram consideradas banais, hoje podem ser consideradas violentas [...] Exemplos disso são os casos de homofobia, bullying, desrespeito verbal do professor para com os alunos, entre outros” (POSSATO, 2014, p. 2).

Assim, as observações de cada docente podem variar de acordo com suas vivências. Alguns(mas) podem estar mais “dessensibilizados(as)” com atitudes e ações violentas ao ponto de normalizá-las, tornando-se fatalistas em relação a sua realidade, como se a situação de violência na escola não pudesse ser solucionada, sendo necessário apenas conviver com essa condição.

Ao contrário do que esperávamos, não houve menções diretas a casos de racismo e homofobia. A situação mais lembrada pelo grupo docente com relação à violência na disciplina de Educação Física envolvia atividades competitivas nas aulas. Em alguns

casos, quando eram desenvolvidas atividades de competição, surgiam situações de violência para resolver conflitos inerentes aos jogos propostos. Esse aspecto pode ser percebido nas respostas transcritas a seguir:

“Quando ocorre atividades de competição. Brigas em grupos para realizar algumas atividades” (P8).

“Durante a aula...principalmente após atividades físicas quando teve jogo, os hormônios afloram e os já mais enérgicos as vezes ficam agressivos” (P11).

“Embora evite aplicar atividades competitivas durante as aulas de Educação Física, a grande maioria dos alunos sempre tendem a criar algum modo de disputa entre eles, e muitas vezes as ‘disputas’ não acabam bem” (P12).

“Jogos” (P15).

A naturalização de resoluções violentas para conflitos em atividades competitivas reflete a relação da violência com jogos e esportes dentro da escola. Um dos fatores responsáveis por isso é a excitação causada pelos jogos de um modo geral (DUNNING; ELIAS, 1992). Além disso, é comum que os(as) alunos(as) representem papéis de atletas, imitando comportamentos veiculados pelas várias mídias. Elkonin (2009, p. 420) afirma que isso “centra-se principalmente [...] nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que o seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos” e que estas “normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento moral da própria criança” (p. 420). A partir dessas normas, os(as) estudantes podem confundir o jogo visto na televisão com aquele que deve ser realizado dentro da escola.

Gachet, Leonardi e Prodócimo (2017) tratam da importância educativa do esporte nas ações de quem está regendo as atividades. Para os autores, o direcionamento dado pode potencializar ou não as suas possibilidades educacionais, pois a intencionalidade do ato de educar está presente. Os(as) discentes refletem a forma de ensinar dos(as) docentes. Há a necessidade de problematizar situações, enfatizar comportamentos e buscar reflexões sobre o que é o esporte na escola e fora dela. Podemos refletir também sobre qual tipo de Educação Física vem sendo trabalhado com os(as) alunos(as). Uma Educação Física que busca formar alunos(as) críticos(as), reflexivos(as) e autônomos(as) acerca de suas práticas? Aulas nas quais os(as) estudantes apenas realizam as atividades propostas

pela obrigatoriedade da nota e da presença? Ou ainda aulas sem objetivos definidos, nas quais os(as) alunos(as) devem usar o tempo para fazer o que quiser?

Quando questionados(as) se enxergam a violência em sua disciplina de algum modo diferente do que ocorre em outras disciplinas, 18 docentes responderam negativamente, enquanto dez apontaram distinções entre as formas de violência observadas nas aulas de Educação Física e em outras disciplinas. Dentre os(as) participantes que responderam positivamente, temos:

“Acho que na Educação Física isto tende a ser mais comum devido a maior proximidade e interação que os alunos têm durante as aulas” (P5).

“Por vezes em atividades onde ocorre contato ou proximidade física mais intensas pode acontecer um descontrole, particularidade das aulas de Educação Física” (P6).

“Na verdade, acredito que sejam diferentes e parecidas em alguns sentidos, acredito que o espaço da aula de Educação Física só facilite as vezes uma manifestação de violência, pois estamos explorando as diferentes manifestações do corpo” (P12).

“A quadra porque na sala de aula é um ambiente com pouco espaço físico” (P23).

Muitas respostas apontaram que a estruturação do espaço físico é diferente das demais aulas e há maior interação física, já que algumas práticas da disciplina exploram o corpo em suas diferentes manifestações. Isso pode gerar conflitos e, conseqüentemente, alguma forma de violência. O contato físico é inerente a algumas práticas da Educação Física. A esse respeito, a forma como o(a) docente trabalha o jogo, o esporte ou outras práticas corporais pode fazer diferença nos modos pelos quais os(as) discentes lidam com as situações de conflito na situação de aprendizagem.

4.2.2 Estratégias de atuação com a violência

Nas duas últimas questões referentes ao eixo temático da Realidade Escolar, os(as) participantes foram questionados sobre estratégias da unidade escolar para lidar com a violência e as formas de registro dessas ocorrências. Essas questões se conectam

com o próximo eixo, que trata das políticas públicas sobre a violência nas escolas estaduais paulistas.

Quando perguntamos sobre as estratégias que as escolas utilizam para lidar com a violência, o diálogo foi uma das formas mais lembradas, seja com as pessoas envolvidas na situação de violência, com suas famílias ou mesmo com a comunidade escolar. Como exemplo, destacamos as seguintes respostas:

“Conversa em particular, as vezes com familiares e se necessário a equipe gestora + prof^{os} + familiares juntos. Alguns casos encaminhamentos para especialistas” (P25).

“Contrato pedagógico, regras de convivência, rodas de conversa e muito diálogo” (P23).

A roda de conversa é bastante citada como estratégia e método para lidar com a violência no âmbito escolar, por ser um espaço de escuta, reflexão e abertura, além de ser democrático e de construção coletiva, com a educação centrada no(a) aluno(a), podendo ser considerada uma variação dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2017). Esses espaços de fala estão de acordo com a gestão democrática, explorando e praticando seus preceitos dentro do ambiente escolar.

Algumas respostas tratam da utilização do recurso do(a) Professor(a) Mediador Escolar e Comunitário para lidar com situações de conflito e violência na escola, cargo que será discutido juntamente com as questões do próximo eixo temático.

Por último, perguntamos como eram registradas as ocorrências de violências. De acordo com Moura e Prodócimo (2019), Registro de Ocorrência de Indisciplinas (ROI), são registros realizados pelas escolas para documentar casos de indisciplinas e violências. Esses registros podem assumir vários formatos. Essa questão visou investigar quais são esses formatos. Os resultados encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4 - Formas de registro de ocorrências mencionadas pelos(as) participantes

Formas do ROI	Número de respostas
Registros em papel	21
Caderno de ocorrências	20
ROE/PLACON	10

Não sei dizer	3
Outras respostas	5

Fonte: elaborado pelo autor.

O simples registro das ocorrências de indisciplina não reduz as chances de violência escolar, como apontam Moura e Prodócimo (2019, p. 523):

Também é medida ineficiente a pura anotação no ROI, que, no estudo apresentado neste artigo, mostrou-se banalizado em alguns casos e não refletia em melhorias significativas no trato da indisciplina escolar. Trata-se, em certos casos, de lidar com a indisciplina transferindo o problema que ocorre na sala de aula para a direção escolar, dessa para a família e outras esferas profissionais que não estão diretamente envolvidas com a instituição escolar.

Nossos resultados indicaram que as principais formas de registro são em cadernos, livros e papéis. Sabe-se que, de um modo geral, há defasagem de funcionários no ambiente escolar. Então, quem seria o responsável por compilar e organizar todos esses dados, além de analisá-los, visando compreender a violência e a indisciplina dentro de cada realidade escolar? Infere-se, portanto, que o registro das ocorrências é inócuo para reduzir a situação de violência escolar, como já apontaram Moura e Prodócimo (2019) quando, a partir deles nenhuma ação é tomada.

O Registro de Ocorrências Escolares (ROE), que fazia parte do Sistema de Proteção Escolar (SPEC), foi absorvido pelo Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (CONVIVA SP), transformando-se na Plataforma PLACON do CONVIVA SP. De acordo com P14, apenas a coordenadora pedagógica pode incluir informações na PLACON, especificamente a professora coordenadora pedagógica: *“minha coordenadora para colocar (só ela tem autorização) no Placon”*. Assim, retornamos ao já mencionado problema referente à falta de pessoal para lidar com tais registros. Essa plataforma foi criada para fornecer dados sobre a criança ou adolescente, gerando subsídios para a implementação de políticas públicas ou outras ações a fim de melhorar o que foi colocado como problema da escola. Porém a falta de funcionários(as) para lidar com a plataforma faz com que os dados fiquem esquecidos, de modo que poucos participantes citaram essa ferramenta.

Outra questão importante é que a plataforma PLACON está inserida na rede de proteção do CONVIVA SP, que envolve várias secretarias e órgãos públicos, como a

Secretaria de Segurança Pública e a Polícia Militar. Nessa plataforma, é possível registrar ocorrências diversas presenciadas nas escolas, identificando o(a) autor(a) e suas formas de atuação. Devido ao compartilhamento de informações, o que for enviado ao sistema da PLACON irá para a “capivara”¹³ do(a) estudante, como registro de antecedentes da pessoa, conforme o Manual do Usuário da Plataforma CONVIVA (SÃO PAULO, 2020b). Isso faz com que algumas escolas utilizem a PLACON como ferramenta de persuasão, intimidando o(a) aluno(a), enquanto outras ficam extremamente receosas de fazerem os registros por conta dos futuros prejuízos aos(às) discentes. Essa questão serve de gancho para o próximo eixo temático referente às Políticas Públicas relacionadas à violência escolar.

4.3 Políticas públicas

A construção desse eixo temático do questionário buscou investigar a visão do grupo docente acerca das políticas públicas relacionadas à violência escolar em sua realidade. As questões propostas foram as seguintes:

1. Você conhece alguma das seguintes políticas públicas voltadas à questão da convivência e da violência escolar? Pode marcar mais de uma opção se for o caso. Se conhecer alguma outra não citada, marque a opção “outros” e escreva qual:
 - () Projeto Professor Mediador Escolar e Comunitário
 - () CONVIVA
 - () Projeto Escola da Família
 - () Programa de Combate à Intimidação Vexatória ou Lei Antibullying, Lei 13.185/2015
 - () Nenhum
 - () Não sei dizer
 - () Outros
2. A(s) escola(s) em que você trabalha conta(m) com a implementação dessas políticas? Caso haja alguma outra ação não citada, marque a opção “outros”.

¹³ A expressão popular “puxar a capivara” refere-se ao conhecimento da ficha criminal de uma pessoa.

- () Sim
 - () Não
 - () Não sei dizer
 - () Outros
3. Se sim, qual o seu conhecimento e sua participação nas ações?
 4. Como essas políticas públicas influenciam nas suas aulas de Educação Física?
 5. Qual a sua opinião acerca dessas políticas públicas? De que formas essas políticas públicas podem influenciar a violência, o convívio, o clima e o pertencimento escolar?
 6. Pensando na construção das políticas públicas educacionais, você alguma vez participou de alguma discussão, debate, trabalho ou outro meio de desenvolvimento de alguma ação citada neste questionário?
 - () Sim
 - () Não
 - () Não sei responder
 7. Se respondeu sim, quais? Se for alguma não citada neste trabalho também pode citar (Não obrigatória).
 8. Qual a importância, na sua opinião, da classe docente na construção dessas políticas públicas. Nada importante 1 – 5 Muito importante
 9. Justifique sua resposta anterior.
 10. De que formas a classe docente pode contribuir para melhorar a construção e implementação de políticas públicas envolvendo os temas violência, clima, convivência e pertencimento escolar?

4.3.1 As políticas públicas

Ao questionarmos se alguma política pública relacionada à violência escolar e seus contornos acontecia nas escolas, apenas uma pessoa respondeu que sua escola não contava com essas políticas (Tabela 3). Os projetos mais antigos (Professor Mediador e Escola da Família) foram os mais lembrados, seguidos pelo CONVIVA SP, que está em alta nos últimos dois anos em virtude de sua implementação.

É possível perceber que as políticas públicas estudadas estão dentro das escolas, os(as) docentes estão cientes de sua existência, mas não se sabe como elas acontecem na realidade escolar. Assim, perguntamos como era para cada um(a) a sua interação com essas políticas. As respostas foram classificadas de acordo com as seguintes categorias:

- a) *Conhecem*: os(as) docentes têm conhecimento da existência das políticas públicas, e sabem que algumas delas atuam na unidade escolar, relacionando-se à temática da violência;
- b) *Atuam*: atuam diretamente ou apenas recebendo informações/formações em alguma instância dessas políticas públicas, de forma mais contida ou mais enfática, mas atuando com elas em suas realidades;
- c) *Não interagem*: apesar de confirmarem a existência e ciência dessas ações, os(as) docentes colocam que não interagem com as políticas públicas citadas em suas realidades escolares.

De acordo com nossos resultados, 27 docentes afirmaram que suas escolas apresentam alguma política atuante e a mais citada foi o CONVIVA SP, muito provavelmente por este ser o atual carro-chefe do governo estadual no que diz respeito às políticas públicas que lidam com a violência. A menção a esse programa apareceu na categoria que “conhecem”. Isso fica evidente nas respostas fornecidas pelos(as) participantes, pois P9 afirmou que teve reuniões sobre essa política, P10 respondeu que conhecia apenas suas diretrizes básicas e, segundo P29, há reuniões em sua escola acerca do CONVIVA.

Entretanto, é necessário questionar a eficácia de sua implementação. De que formas essa ação alcança os(as) docentes? Está alcançando seus objetivos? Qual a função dos(as) docentes nessa política pública e como isso chega até professores e professoras?

Talvez não haja clareza nesses pontos, o que pode ser comparado com a situação apresentada por Possato (2014) quanto ao Professor(a) Mediador(a). Em sua pesquisa, a autora evidencia como era o trabalho desse(a) profissional pelo olhar da pessoa responsável por desempenhar essa função. A formação a distância para o cargo ocorre concomitantemente com a própria atuação. Os demais membros da comunidade escolar não compreendiam com clareza essa nova atuação e a própria escola não sabia quais eram

seus deveres e redirecionava a professora mediadora para outras atividades, devido à falta de pessoal. Essa sobrecarga pode precarizar a função, tendo em vista que, ao invés de estar trabalhando em situações às quais foi destinada, acabava solucionando outras demandas.

Há fragmentação do trabalho educacional ao ponto de os(as) atores/atrizes que se envolvem com esse trabalho ficarem alienados do contexto geral da própria escola, tal qual Corrêa (2000) já havia observado 20 anos atrás. O quanto isso corrobora com o pensamento neoliberal para educação, segundo o qual na escola “se resolvem problemas de natureza técnica ou dificuldades burocráticas [...] [e] as questões sociais e político-ideológicas não integram o horizonte de preocupações da prática educativa, considerada neutra” (FREIRE, p. 41, 1995)? Ao não estimular a autonomia docente e não propor formas de efetivas participações a fim de criar laços de pertencimentos da classe docente com essas políticas, para que os(as) professores se sintam ouvidos(as) sobre suas vivências e experiências, torna-se cada vez mais complicado ao(à) docente atuar em sua realidade.

O(a) Professor(a) Mediador(a), que faz parte do Sistema de Proteção Escolar, foi o mais lembrado pelo grupo docente, provavelmente pelo raio de atuação inicial, uma vez que várias escolas contaram com a presença desse(a) profissional. Segundo Gomes e Martins (2014), em 2010, das 5.308 escolas estaduais da época, 965 tinham docentes na função de Professor(a) Mediador(a). Esse número aumentou para 1.604, em 2011, e para 2.473, em 2012. Houve um aumento na abrangência na rede desse cargo. Souza (2012) mostrou que seu grupo docente pesquisado tinha conhecimento da função de Professor(a) Mediador(a), mas 30% dos(as) docentes enxergavam que a atuação desse(a) profissional não tinha diferença no trato em relação aos conflitos e violência escolar quando comparado a outros cargos na unidade escolar analisada,

O artigo 1º do Sistema de Proteção Escolar, do qual a função de Professor(a) Mediador(a) Escolar e Comunitário faz parte, coloca como objetivo do programa:

[...] planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2010).

Esses objetivos poderiam ser melhor trabalhados com o grupo docente, mas houve várias alterações no programa, que teve seu fim em 2019, sendo absorvido pelo CONVIVA SP através da Resolução SEDUC 49, de 3-10-2019:

Artigo 10 - Ficam absorvidas pelo CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar os projetos e ações em andamento e a ele aderentes, em especial a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário, do Sistema de Proteção Escolar - SPEC (SÃO PAULO, 2019b).

4.3.2 Interação com as políticas públicas

Essa categoria visa compreender como o grupo docente tem interagido com essas políticas. Seleccionamos algumas respostas para esclarecer as formas de atuação.

“Atividades que podem ser feitas aos finais de semana e conhecer a raiz do problema com professor mediador” (P4).

“Minha participação se dá via conversas com a professora mediadora e alunos que necessitem de mediação” (P5).

A resposta de P4, provavelmente, refere-se ao projeto Escola da Família e ao Professor(a) Mediador(a), profissional que seria capacitado para compreender melhor as situações de conflito e violência, enquanto P5 relata que desenvolve a mediação ou o encaminhamento, principalmente para a professora mediadora de sua unidade escolar. Essas respostas mostram que há uma proximidade entre docente e Professor(a) Mediador(a), ou seja, existe interlocução entre as partes envolvidas na escola.

Essas duas partes também interagiram com discentes para mediar conflitos e compreender seus problemas. O artigo 1º da resolução SE 19, de 12 de fevereiro de 2010 prediz que a mediação de conflitos deve ser aplicada, enquanto o artigo 7º define que a ferramenta utilizada será a Justiça Restaurativa (SÃO PAULO, 2010). Contudo, os dados levantados nesta pesquisa não permitem identificar se a interação entre docentes, professores(as) mediadores(as) e discentes configurava realmente mediação de conflitos e Justiça Restaurativa. Segundo Morgado 2009 (*apud* POSSATO, 2014), a mediação de conflitos consiste em uma negociação em que há um terceiro neutro. Ela é baseada nos princípios da voluntariedade das partes, da neutralidade, da imparcialidade do terceiro –

que se posta como mediador – e na confidencialidade do processo, a fim de que as pessoas em conflito busquem mutuamente soluções satisfatórias. Souza (2012, p. 30) afirma que:

a justiça restaurativa é uma prática que envolve as pessoas diretamente envolvidas no conflito, onde, um coordenador das ações chamado de facilitador orientará, no encontro e fará com que os participantes (vítima, ofensor, amigos, família e comunidade) participem e compartilhem o problema existente e ajudem a buscar a melhor solução possível para todos.

Ao estudar duas professoras mediadoras, Possato (2014) observou que, em alguns casos, eram tomadas ações punitivas e não mediadoras, além das profissionais serem sobrecarregarem com outras funções da escola não estabelecidas no programa.

P13 relata que sua ação com as políticas públicas consiste em “*Desenvolver atividades reflexivas sobre o tema, onde os alunos sejam os protagonistas da ação de conscientização*”. Já P21 menciona que sua relação se dá “*Através de conversas e acolhimento*”. Essas ações de protagonismo, acolhimento, conscientização e escuta atuam diretamente no clima escolar, com valores e com educação socioafetiva, o que se relaciona com a proposta de Ruiz, Félix e Alamillo (2009, p.10): “La propuesta por la que apostamos se centra en el desarrollo de un proyecto educativo que asuma la convivencia desde una perspectiva ecológica, en la que todos los implicados formen parte activa de su construcción.” As falas de P3 e P21, juntamente com o posicionamento das autoras supracitadas, conectam-se com a proposta do artigo 1º do CONVIVA SP, principalmente os incisos III, IV e V:

Artigo 1º - Fica instituído o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, no âmbito da Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo, cujos objetivos são:

- I- Oferecer política estruturada de atendimento multiprofissional aos estudantes da rede de ensino estadual, com vistas à melhoria da aprendizagem;
- II - Estabelecer estratégias de apoio e acompanhamento às equipes docentes e dirigentes no processo ensino-aprendizagem, priorizando os educandos que apresentem dificuldades no processo de escolarização;
- III - Contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor;
- IV - Contribuir para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar;
- V - Promover e articular a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual;
- VI - Articular e fortalecer a rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental (SÃO PAULO, 2019b).

P14 explora ainda mais o CONVIVA SP, pois menciona a utilização do PLACON, plataforma de registro de ocorrências que substitui o ROE: *“Uso os registros do diário, no caderno de ocorrências e reporto a minha coordenadora para colocar (só ela tem autorização) no Placon.”*

A última categoria, referente a professores(as) que não interagem com as políticas públicas, também foi contemplada na pesquisa. É caso de P12: *“Existe um professor mediador que facilita o diálogo durante conflitos entre alunos/alunos e alunos/professores. Não precisei utilizar a ajuda da professora mediadora até o momento, mas já acompanhei seu trabalho e achei muito válido”*. P10 também afirma que não participou de nenhuma ação.

As respostas da questão sobre como as políticas públicas influenciam o trabalho do(a) docente reforçam parte do que já comentamos anteriormente. Há desconhecimento sobre as funções e objetivos das políticas públicas atuantes em conjunto com o trabalho docente, tal qual constatou Possato (2014) ao observar que as unidades escolares, a comunidade escolar e as próprias professoras mediadoras não tinham um conhecimento claro de sua atuação. A vastidão de possibilidades que foi trazida pelo grupo docente diz mais sobre as políticas do que sobre os(as) docentes. Tais resultados mostram que há pontos falhos e desencontro entre as partes.

Encontramos respostas que afirmam que as políticas não influenciam o trabalho docente. No entanto, outras mencionaram que auxiliam no desenvolvimento do plano de aula, que são úteis para trabalhar com sentimentos e emoções, que necessitam da comunidade escolar para funcionar, que levam a busca perene da paz, ou ainda que não estão sendo eficientes ou eficazes, pois não estão chegando aonde deveriam e não realizam o que propõem.

Ao avaliarmos todas as políticas públicas estudadas, podemos perceber que estão atreladas à gestão democrática, pois há descentralização de poder e participação na construção e implementação envolvendo toda a comunidade escolar, de acordo com as suas resoluções. Contudo, caso houvesse participação docente, as respostas seriam menos dispersas, pois os(as) professores(as) estariam mais ligados a esses projetos. Paulo Freire, durante sua gestão como Secretário da Educação da cidade de São Paulo, organizou grandes congressos com participação da comunidade escolar, em grandes e pequenos grupos de discussão e elaboração, entre outros formatos de reflexão e exposição de ideias

(formatos acadêmicos, culturais entre outros). Assim, os I e II Congresso Municipal de Educação (FREIRE, 1995) constituíram um processo longo e democrático, em que todos(as) tiveram a possibilidade de se expressar e de escutar as diferentes ideias e propostas. Tal fato não tem se repetido a partir de então.

Em minha experiência participando da construção das políticas públicas como docente da rede pública, observo que há prazos muito apertados para se tomar decisões ou realizar ações, não havendo tempo para reflexão e diálogo. Geralmente, as propostas já são definidas e as únicas opções são aceitá-las ou sugerir algum posicionamento, mas não há transparência ou certeza de que as sugestões serão consideradas.

Também perguntamos como os(as) docentes enxergam a influência dessas políticas públicas no clima escolar, pertencimento, violência e outros temas pertinentes a estes pontos. Nossos resultados mostram que, para os(as) professores(as), essas políticas públicas apenas não resolverão a questão da violência escolar, pois o problema transcende os muros da escola. Situações como desigualdade social, violência do estado, falta de engajamento da comunidade escolar (lembrando que a comunidade escolar também envolve o governo responsável pela escola), falta de participação familiar (muitos pais trabalham fora o dia todo e/ou não percebem a importância de sua atuação direta junto à escola, como em Conselhos Escolares, por exemplo) afetam a construção coletiva.

Fica mais clara a percepção que, de alguma forma, paliativa ou não, essas políticas podem, minimamente, amenizar os formatos que a violência assume na escola. É possível que essa pergunta tenha ficado mais compreensível que a anterior ou enxergar dentro da própria aula é mais difícil que vislumbrar algo em um contexto mais amplo. Pela precarização e fragmentação de seu trabalho, nem sempre o(a) docente dispõe de todos os meios, ferramentas e condições de abarcar toda a compreensão para realizar essa observação com clareza.

Tabela 5 - Qual a importância na sua opinião, da classe docente na construção dessas políticas públicas?

Níveis de importância	Número de respostas
5 - Muito importante	24
4 - Importante	3
3 - Médio	1

Fonte: elaborado pelo autor.

O grupo docente percebe a sua importância na construção da própria prática. O principal ponto levantado para justificar essa participação consiste na alegação de que o(a) professor(a) está na linha de frente e, por isso, tem conhecimento da realidade escolar, podendo contribuir com sugestões que fariam a diferença na eficácia dessas políticas públicas. A questão do pertencimento também estaria agregada se houvesse maior participação docente nessas ações. À vivência da realidade escolar soma-se o fato de que ao docente se sentir parte da ação, provavelmente seu comprometimento será maior, contribuindo com uma participação mais ativa nas discussões e implementações, o que faz aumentar o envolvimento acadêmico e emocionalmente. As possibilidades de progresso seriam maiores, embora tal processo seja mais longo por conta do número de profissionais opinando e participando da construção coletiva.

Apesar das políticas públicas estarem presentes na realidade docente, quando questionados se eles(as) se sentem preparados(as) para lidar com os temas que permeiam a violência escolar, a maioria relatou que não se sente preparada. Essas respostas vêm ao encontro das análises anteriores, que mostram que as políticas públicas não alcançam plenamente seu público-alvo e seus objetivos. Assim, os(as) professores(as) não enxergam benefícios nessas ações, uma vez que, a partir delas, não conseguem lidar com o tema da violência escolar.

CONSIDERAÇÕES

Não colocaremos as considerações como finais, pois nossas observações e apontamentos nos abrem mais portas do que as fecham, assim, não é o fim, mas o início, sendo apenas o desfecho para esta dissertação. Através do olhar docente, buscamos compreender o conhecimento que os(as) professores(as) têm acerca das políticas públicas voltadas para a violência e como se relacionam com essas ações. Assim, nosso trabalho procurou trazer à luz a relação de apropriação das políticas públicas e legislações relacionadas à violência escolar por parte de docentes de Educação Física da rede estadual paulista, especificamente em escolas estaduais das diretorias Leste e Oeste de Campinas, observando como essas ações tomam forma dentro de seus trabalhos pedagógico na visão sobre a sua própria atuação docente.

Essas políticas existem há aproximadamente 30 anos, com propostas e objetivos diferentes para lidar com a violência na escola. Tais ações vêm sendo reformuladas e reconstruídas ao longo do tempo. Por exemplo, em uma política já existente, é colocada uma nova roupagem e se reinicia o processo de construção e implementação, desprezando-se a reflexão sobre o que já foi feito no passado. Mas como transformar sem antes refletir?

Embora as resoluções apresentem diferenças, elas não chegam concretamente à escola. Os(as) docentes percebem que a violência na escola é real e cotidiana, mas também entendem que ela é uma consequência de outros fatores, como pobreza, desigualdade, desemprego ou subempregos dos responsáveis pelos(as) estudantes, falta de condições sanitárias, entre outros fatores possíveis. Esses fatores são reforçados pela ideologia neoliberal atuante dentro e fora da escola, o que pode dificultar o trabalho escolar, seja ao amarrar as propostas didáticas ao “mundo do trabalho”; ao não permitir ao/a docente liberdade e criatividade por conta deste material; ao não oportunizar a/a discente perceber a escola como um espaço de desenvolvimento e que possam ir além. A partir do panorama apresentado, é essencial não se desesperar e buscar formas de lutar em prol de algo melhor, sem cairmos na tentação do fatalismo.

Citando Paulo Freire (1995, p. 23) “É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser de decisão, da ruptura.”

Assim, a efervescência paroxística¹⁴ é uma possibilidade e essa ebulição de não aceitação e ruptura fica clara quando o grupo docente entende seu papel, sua importância e sente que deveria estar mais integrado às políticas públicas que estão diretamente ligadas à sua atuação profissional.

O dinamismo que abarca essas políticas é uma realidade frequente tanto na sua constituição quanto em sua vida útil. Não podemos dizer que essas mudanças são úteis ou nocivas ao público, pois, para isso, a gestão democrática também deve funcionar, escutando e sendo escutada como agente da democracia de cidadãos(ãs) autônomos(as).

As mudanças constantes e o “requeritar” de ações com outros nomes dificultam o alcance e a eficiência dessas políticas, podendo perder o objetivo que se busca, com probabilidades de não gerarem os resultados esperados, entrando em um novo ciclo de “recriar a roda”, reiniciando o projeto ou começando outro programa com vários elementos do anterior.

Este trabalho desenvolveu uma reflexão sobre as políticas públicas, suas implementações e elaborações. A gestão democrática exige prática, realizações, erros e acertos, assim como a construção de laços, autoestima e valorização profissional, ao trazer os(as) docentes não apenas para a execução das ações, mas para participar de todos os passos do processo. Devemos pensar o(a) docente como protagonista de sua própria prática, autônomo(a), crítico(a), ser pensante e reflexivo, consciente de sua atuação e dos desdobramentos de seus atos, com as possibilidades de a esperança atuar, procurando melhoras para si e toda a comunidade escolar.

Esta pesquisa foi desenvolvida em meio à pandemia da Covid-19, o que acabou por alterar a metodologia inicialmente planejada. No momento de conclusão desta dissertação, temos mais de 300.000 mortos pela doença e mais de 10.000.000 de pessoas infectadas no Brasil, sendo que o estado de São Paulo concentra a maior parte destas vítimas (aproximadamente 20%), ao entregarmos a versão final deste trabalho ultrapassamos 500.000 vidas ceifadas. Nesse cenário aterrador, em meio a novas mutações mais agressivas do vírus e iniciando-se o processo de imunização ou ações eficientes para mudança do quadro, estão nos exigindo o retorno presencial das aulas,

¹⁴ Termo utilizado por Michel Maffesoli em seu livro *O tempo das tribos* para falar que, dentro de um ambiente com dominantes e dominados, a relação de poder não é harmoniosa e simples. Os dominados não aceitam a dominação, os descontentamentos geram atritos e situações de conflito, que causam uma ebulição entre as camadas dominadas, até alcançar um ponto de ruptura: a efervescência paroxística.

vindo quarta, quinta ou sexta onda de contaminação a escola estará aberta. Essa situação é de uma violência extrema conosco, docentes, discentes e com toda a comunidade, pois nos coloca em elevado risco de contágio na linha de frente e sem as ferramentas necessárias para lidar com a situação. Esse ato de violência e descaso já custou a vida de colegas profissionais e estudantes. Quantos mais precisarão morrer? Não percamos a esperança. Em meio a tanta desesperança e caos, nos apeguemos à esperança e uns(umas) aos(às) outros(as). Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992) já diria em forma de poesia sobre a esperança

:

*É preciso ter esperança, mas ter esperança
do verbo esperar, porque tem gente
que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança,
é espera. Esperançar é se levantar, esperançar
é ir atrás, esperançar é construir, esperançar
é não desistir! Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros
para fazer de outro modo*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (coordenação). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADRIÃO, Theresa; DE CAMARGO, Rubens Barbosa. **A gestão democrática na constituição federal de 1988**. In: OLIVEIRA, R. e ADRIÃO, T. Gestão, financiamento e Direito à Educação, São Paulo: Xamã, 3ed. 2007.

ALVES, Paulo. Facebook e Cambridge Analytica. Fatos que você precisa saber. **Tech Tudo**, 24 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/03/facebook-e-cambridge-analytica-sete-fatos-que-voce-precisa-saber.ghml>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**. Grupo Editorial Summus, 1996.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BANG, BANG! VOCÊ MORREU! Direção: FERLAND, Guy. Showtime Network. 2002. (1h 33).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 225-250.

BOTELHO, Rafael Guimarães; DE SOUZA, José Maurício Capinussú. **Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção**. Revista de Educação Física/Journal of Physical Education, v. 76, n. 139, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Dispõe sobre a instituição do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União, Brasília, 09 de novembro de 2015a.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**: 2015. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 132 p.

BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 26-41, 2011.

CASTRO, Paula Almeida de; VIANA, Camila Matos; COSTA, Sarah Thalita Guimarães. Identidade, pertencimento e resiliência no contexto escolar: Um estudo etnográfico na perspectiva de alunos como pesquisadores. **Anais V Fórum Internacional de Pedagogia**, 2013. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1200_425fdbb52737d5336e38efb0940f6092.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas** uma contribuição para a área educacional. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

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

CHAUÍ, Marilena. A não violência do brasileiro, um mito interessantíssimo. **Almanaque**. Cadernos de Literatura e Ensaio, Brasiliense, n.11, p.16-24, 1980. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2200/1/FPF_OCP_04_0256.pdf, acessado em 20 mai. 2021.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. **Teoria e Debate**, 1 out. 1998. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/?fbclid=IwAR0HPN8SAIqXMcviYd3SayQ-uV5w7VyYkyROT33By2gsbbfJ6mIX_WFh940>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência no Brasil. **Revista Bioethikos**, v. 5, n. 4, p. 378-383, 2011.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

CORRÊA, Vera. **Globalização e Neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você, professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Edições Graal. 1984.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. 4a ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

DE MOURA, Dirley Aparecido; PRODÓCIMO, Elaine. Indisciplina escolar: análise dos registros de ocorrências de indisciplinas em escolas estaduais de Indaiatuba. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 513-529, 2019.

DE OLIVEIRA, Thelma Regina Fonseca; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. Biblioteca escolar: espaço que cria laços de pertencimento. **Biblionline**, v. 13, n. 3, p. 30-42, 2017.

DE SOUZA, Kátia Ovídia José. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: relatos e diálogos com alunos e professores. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 25, n. 1, p. 71-79, 2012.

DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DEBARBIEUX, Eric. Cientista, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002a.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002b.

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

DICIONÁRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<https://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DUNNING, Eric; ELIAS, Norbert. **A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional**. Lisboa, Portugal: Difusão Editorial, 1992.

EFAPE. **Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA SP**. Material sobre o CONVIVA SP. [s. d.]. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ELKONIN, Daniil Borosovich. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação & Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 799-814, 2012.

FIGUEROA, Julio Alejandro Gómez; SALAZAR, Ciria Margarita. Detección de violencia escolar en adolescentes en la clase de Educación Física. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 10, n. 1, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, R.J.: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 60ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. **Obras completas - O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, v. 18.

GACHET, Edgar; LEONARDI, Thiago J.; PRODÓCIMO, Elaine. Influência de uma proposta de Futsal na manifestação de violência entre crianças. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 2017, v. 2, p 53-64.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

GANZELI, P. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 1, 2001.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017. GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Ângela Maria. A normatização do sistema de proteção escolar em São Paulo: situações de conflitos no espaço escolar. **Universidade Cidade de São Paulo**, v. 7, n. 2, p. 230-242, 2014.

GUIMARÃES, Aurea Maria. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 73-82, 1996.

LIBÂNEO, João Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. J. Pediatr. (Rio J.), Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. s164-s172, Nov. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-

MATTHIESEN, Sara Quenzer; DARIDO, Suraya Cristina; LORENZETTO, Luiz Alberto; IÓRIO, Laércio Schwantes; RANGEL, Irene Conceição Andrade; RODRIGUES, Luiz Henrique; NETO, Luis Sanches; SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; VENÂNCIO, Luciana; CARREIRO, Eduardo Augusto; MONTEIRO, Alessandra

Andréia; GALVÃO, Zenaide. **Linguagem, corpo e educação física**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 7, n. 2, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 536.

MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. **Climas escolar como fator protetiva ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, June 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Mar. 2021. Epub July 10, 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145305>.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p 23-34.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de ação sobre uma cultura de paz**. ONU, 1999.

PEIXOTO, Rafael Cupello. “Uma lei para inglês ver.” O Marquês de Barbacena no jogo político do processo de elaboração da norma de 1981. Anais do I Seminário Internacional Brasil no Século XIX, novembro de 2013. Disponível em: <<https://www.seo.org.br/images/Anais/Luana/RafaelCupelloPeixoto.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

POSSATO, Beatriz Cristina. **O “professor mediador escolar e comunitário”**: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195 p. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

PRIVACIDADE HACKEADA. Direção: Karim Amer; Jehane Noujaim. Netflix, 2019. (1h 50).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Nova Hamburgo. Feevale, 2013. 277p.

PRODÓCIMO, Elaine. Agressividade na Escola: o que pensam os professores. In: **VII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - CIAVE**, 2008, Curitiba. Curitiba: Editora Champagnat, Fundação Araucária, 2008. v. 1. p. 1406-1420.

PRODÓCIMO, Elaine; GONÇALVES, Rosiane; RODRIGUES, Raquel; y BOGNOLI, Paulo Vitor. Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol. 16, Núm. 2, 2014a.

PRODOCIMO, Elaine; SOUZA, Aline Santos; FIGUEIRA, André Cristiano; TRAVAGIN, Guilherme Oliveira; SANTOS, Hildebrando Silva dos; PERES, Mayara de

Oliveira **Produções acadêmicas sobre violência, agressão e agressividade em periódicos brasileiros de Educação Física**. Pensar a Prática, v. 17, n. 3, 9 set. 2014b.

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA. **Homepage**. [s. d.]. Disponível em: <www.escoladafamilia.fde.sp.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. **Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988**: alcance e limites da autonomia docentes. CAÚLA, Bleine Queiroz et al. Diálogo ambiental, constitucional e internacional. Fortaleza: Premius, v. 2, p. 213-238, 2014.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Isabel Valladão. **O estudo da política**: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo, cap. 11, p. 231-260, 1998.

RUIZ, Rosario Ortega; FÉLIX, Eva M. Romera; ALAMILLO, Rosario Del Rey. Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. **Informació psicològica**, n. 95, p. 4-14, 2009.

RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 34, p. 275-289, 2012

SALGADO, Karen Regina; PRODÓCIMO, Elaine. **Bullying e cyberbullying**: duas faces da mesma realidade. REU, Sorocaba, SP, v. 42, n. 2, p. 375-393, dez.2016.

SALLES, Leila Maria Ferreira, SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. **Família e escola**: interfaces da violência escolar. Coleção PROPG Digital (UNESP), 2011.

SANCHES, Pedro Alexandre. PTfobia. **Carta Capital**, 13 de out. 2014. Disponível em: <<https://farofafa.cartacapital.com.br/2014/10/13/ptfobia/>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 28.642, de 3 de agosto de 1988**. Dispõe sobre o Programa de Proteção Escolar. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28642-03.08.1988.html>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 41.552, de 15 de janeiro de 1997**. Dispõe sobre alterações no Programa de Proteção Escolar. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1997/decreto-41552-15.01.1997.html>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Decreto 48.781, de 7 de julho de 2004**. Institui o Programa Escola da Família. Disponível em: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v1/PEF/arquivos/Decreto%20n%C2%BA%2048.781%20-%20Programa%20Escola%20da%20Fam%C3%ADlia.pdf>>. Acesso em: 30 jul 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 19, de 13 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=7/20/2012%206:42:49%20AM>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 07 e 19 de janeiro de 2012a**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/7_12.HTM?Time=11/08/2017%2021:09:40>. Acesso em: 13 ago. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Matriz de Avaliação Processual**. 2012b.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Currículo Paulista**. 2019a.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Resolução SE 48, de 1º de outubro de 2019b**. Institui o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2048%202019.HTM?Time=01/08/2020%2001:01:54>>. Acesso em: 31 jul. de 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020a**. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO. PLACON. **Plataforma CONVIVA SP. Manual do usuário (Perfil Diretoria de Ensino e Escola)**, 2020b. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/sites/17/2020/06/Manual_PLACON.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo, Cengage Learning, 2012.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Programa de Policiamento Escolar**. [s. d.]. Disponível em: <<https://www.policiamilitar.sp.gov.br/institucional/policiamento-escolar>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SILVA, Amanda Maria Soares. **Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez., 2018. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/535/300>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SOARES, Carmen Lúcia, TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto, CASTELLANI FILHO, Lino, ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOUZA, Bruno Carvalho Castro. **Gestão da mudança e da inovação: árvore de problemas como ferramenta para avaliação do impacto da mudança**. Revista de Ciências Gerenciais, vol 14, nº 19, 2010.

SOUZA, Carlos Alberto Ferreira de. **Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos: um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e**

comunitário. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2012.

SOUZA, Marcos de Moura. Doria diz que já tem 220 projetos de privatização. **Valor Econômico**, 12 fev. 2019. Disponível em: <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/02/12/doria-diz-que-ja-tem-220-projetos-de-privatizacao.ghhtml>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação & Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; CAVALCANTI, Lúcia de Albuquerque Williams. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TAVARES, Bruno. Assassino mais jovem matou o outro e depois se suicidou na escola de Suzano, diz polícia. **G1 - Mogi das Cruzes e Suzano**, 13 mar. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/um-assassino-matou-o-outro-e-depois-se-suicidou-na-escola-de-suzano-diz-policia.ghhtml>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Violência escolar e bullying: Relatório sobre a situação mundial**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>>. Acessado em 12 mar 2021.

URUGUAI PRESIDENCIA. **Gabinete de Seguridad presentó documento con medidas que promoven convivencia social**, 20 jun. 2001. Disponível em: <<https://www.presidencia.gub.uy/Comunicacion/comunicacionNoticias/gabinete-seguridad-presento-paquete-15-medidas-promover-convivencia-ciudadana>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

VILHENA, Junia De; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 2, n. 2, p. 27-58, 2002.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; AZZI, Roberta Gurgel; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de; MARQUES, Carolina de Aragão Escher; SILVA, Livia Maria Ferreira da; MORO, Adriano; VIVALD, Flávia Maria de Campos; RAMOS, Adriana de Melo; OLIVEIRA, Mariana Tavares Almeida; BOZZA, Thais Cristina Leite. O Clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. Estudos em **Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

WEIMER, WEYBOLL ROCHA; MOREIRA, EVANDO CARLOS. Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 1, p. 257-274, 2014.

ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Violência Escolar, Políticas Públicas e professores de Educação Física: suas relações pelo olhar e prática docente.

Nome do(s) responsável(is): Prof. Paulo Vitor Bognoli Mattosinho

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Prodócimo

Número do CAAE: 13538719.0.0000.5404

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante. Por favor, leia com atenção e calma. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos

O presente estudo busca observar como as políticas públicas relacionadas à violência, convívio, clima e pertencimento escolar se dão na realidade de docentes de Educação Física das escolas estaduais ligadas às Diretorias de Ensino de Campinas. As políticas públicas têm uma função dentro da sociedade e esse trabalho visa observar se a função dessas legislações está sendo cumprida dentro do âmbito educacional e o que vem gerando na vida dos professorxs de Educação Física da cidade de Campinas (SP) desde que foram sancionadas.

Procedimentos

Ao participar deste estudo, você está sendo convidado ao preenchimento de um questionário para coleta de dados, com questões pertinentes ao tema da pesquisa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O tempo previsto para sua conclusão é de 30 minutos, mas os participantes podem exceder ou não esse tempo. Os dados desta pesquisa serão armazenados em locais apropriados junto ao pesquisador pelo período de cinco anos após o final da pesquisa, de acordo com a Res. CNS 510/16.

Desconfortos e riscos

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis, podendo gerar desconfortos apenas com relação ao tempo de aplicação e de memórias revisitadas para a pesquisa.

Benefícios

Não há previsão de benefícios diretos aos(as) participantes, além do compromisso de retorno dos resultados e discussões, apresentados pelos dados computados com essa pesquisa. Os benefícios gerados pela pesquisa à sociedade vão desde compreender como essas ações através das políticas públicas têm chegado aos(as) docentes e quais objetivos têm alcançado, trazendo à luz a realidade das reações geradas por essas ações no âmbito educacional, social. Também podem ocorrer outras formas de benefícios não previstas inicialmente pela pesquisa.

Acompanhamento e assistência

A qualquer momento, antes, durante ou após o término da pesquisa, os(as) participantes poderão entrar em contato com a equipe de pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa e danos decorrentes da pesquisa.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação identificada será transmitida a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Todas as informações obtidas aqui serão arquivadas para futuras consultas da equipe de pesquisadores em local apropriado e extinta após o tempo máximo de utilização de dados, conforme Res. CNS 510/16.

Ressarcimento e indenização

Não há previsão de ressarcimento, uma vez que não há previsão de gastos por parte de nenhum(a) participante da pesquisa, tendo em vista que a coleta de dados será realizada durante seu período de trabalho. Você terá direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os seguintes pesquisadores:

Paulo Vitor Bognoli Mattosinho

Endereço profissional: Escola Estadual Trinta e Um de Março, Rua Pedro Pinheiro, 385, Jardim Santa Mônica, Campinas - SP.

Telefone: (19) 99299-4269

e-mail: pmattosinho@uol.com.br.

Dra. Elaine Prodócimo

Endereço profissional: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Avenida Érico Veríssimo, 701, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, distrito de Barão Geraldo, Campinas - SP.

Telefone: (19) 3521-6762

e-mail: elaine@fef.unicamp.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre os aspectos éticos da sua participação no referente estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Rua da Reitoria, número 121, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Distrito de Barão Geraldo, CEP 13083-872, Campinas – SP.

Telefone: (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187

e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em

Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Responsabilidade do Pesquisador

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 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 via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP, perante o qual o projeto foi apresentado, e pela CONEP, quando pertinente. 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.

Paulo Vitor Bognoli Mattosinho