

## VIOLÊNCIA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPORALIDADE, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO<sup>1</sup>

**Juliana Telles de Castro\***

**Alexandre Fernandez Vaz\*\***

**Marcus Aurélio Taborda de Oliveira\*\*\***

**Fábio Machado Pinto\*\*\*\***

**SÍNTESE:** Uma das questões mais importantes a desafiar as práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras é a violência, em distintas formas de manifestação. Espaço em que tradicionalmente a palavra tem menos valor que a abordagem contingencial, na disciplina curricular de Educação Física um conjunto de particularidades aparece, em grande medida, pela maior exposição do corpo, se comparada a outras atividades pedagógicas, mas também pelo caráter competitivo de suas práticas. No presente trabalho, apresentamos uma investigação cujo objetivo foi pesquisar a dinâmica das aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da periferia de Florianópolis, sul do Brasil, ministradas por estudantes universitários durante seu es-

19

<sup>1</sup> O artigo é resultado parcial do programa de pesquisa *Teoria Crítica, Racionalidades e Educação (III)*, bem como do projeto *Documentação, sistematização e interpretação de boas práticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola*, ambos financiados pelo cnpq. Uma versão preliminar do texto foi apresentada publicada nos respectivos anais do *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, Itabaiana, Sergipe, UFS, 2010. (CASTRO; PINTO, 2010). Os autores agradecem ao professor Cláudio Valdez Santana, professor da escola em que o trabalho foi realizado, pela valorosa colaboração. A Lisandra Invernizzi, Gisele Carreirão Gonçalves, Lara Beatriz Fuck e Fernanda Cristina Campos da Rocha, vai um agradecimento pelas leituras e comentários sobre o texto.

\* Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq). Bolsista de Iniciação Científica CNPq, Brasil.

\*\*Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da UFSC. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq). Pesquisador CNPq. Florianópolis-SC.

\*\*\*Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Coordena o NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades. Pesquisador do CNPq.

\*\*\*\*Professor Adjunto III CED/UFSC. Supervisor da disciplina de Estágio Supervisionado em educação física escolar I e II (MEN/CED/UFSC). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq), Florianópolis, SC. Brasil.

tágio supervisionado. Por meio da análise de fontes que incluíram relatos em cadernos de campo e relatórios produzidos pelos próprios estagiários, emergem resultados referentes à ocorrência de violência durante as aulas de Educação Física: de um lado, o hábito dos alunos de substituir a retórica pela alteração corporal na resolução de conflitos; e de outro, o uso da *intimidação* e da *pedagogia da ameaça* pelos estagiários, em meio às tentativas desenfreadas de manter o domínio das turmas.

**Palavras-chave:** Educação Física; prática de ensino; violência escolar.

**VIOLENCIA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN FÍSICA: CORPORALIDAD, DOCENCIA Y FORMACIÓN**

**SÍNTESIS:** *Una de las cuestiones más importantes que desafía las prácticas pedagógicas en la escuela pública brasileña es la violencia, en sus distintas manifestaciones. Al ser un espacio en el que tradicionalmente la palabra tiene menos valor que el abordaje contingencial, en la Educación Física aparecen un conjunto de particularidades propias a esta disciplina curricular. Éstas sobrevienen, en gran medida, a causa de la mayor exposición del cuerpo en comparación a otras actividades pedagógicas, y también por el carácter competitivo de su práctica. En este artículo presentamos una investigación cuyo objetivo fue estudiar la dinámica de aula en Educación Física durante los años iniciales de la educación obligatoria en una escuela pública del extrarradio de Florianópolis, sur de Brasil. Esta investigación fue llevada a cabo por estudiantes universitarios durante sus prácticas tutoradas. A partir del análisis de fuentes, que incluyen relatos en cuadernos de campo e informes producidos por los propios internos, emergen resultados referentes a la aparición de la violencia durante las clases de Educación Física: Por un lado, el hábito de los alumnos a sustituir la retórica por el altercado corporal en la resolución de conflictos; y por el otro, el uso de la intimidación y de la pedagogía de la amenaza de la parte de los internos durante las tentativas enérgicas de mantener el control de las clases.*

**Palabras clave:** Educación Física, práctica de la enseñanza, violencia escolar.

**VIOLENCE IN THE CLASSROOMS OF PHYSICAL EDUCATION: CORPOREALITY, TEACHING AND TRAINING**

**ABSTRACT:** *One of the most important issues to challenge the pedagogical practices in Brazilian public schools is the violence in each different forms. Physical Education is a school discipline in that the word traditionally doesn't have much value and where contingency approach dominates. The great exposure of body if compared to other school activities and its competitive character add something more to violence potential. In this paper, we present an investigation whose aim was to investigate the dynamics of Physical Education classes in public primary school on the outskirts of Florianopolis, southern Brazil, taught by college students during their supervised training. Through the analysis of sources as reports on field notebooks and reports produced by the trainees, results emerge regarding the incidence of violence during Physical Education classes: on the one hand, the habit of students to substitute rhetoric for altercation body conflict resolution, and the other, the use of intimidation and threat by the trainees, amid rampant attempts to keep the domain classes.*

**Keywords:** Physical Education; Teaching Training; School Violence.

## 1. INTRODUÇÃO

A violência em suas distintas formas de manifestação é uma das questões mais importantes a desafiar as práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras. Frequentemente presente como coação e no uso da força física ou moral, a violência escolar desestrutura representações sociais muito evidentes em nossa sociedade, como aquela que associa a infância à ideia de inocência, ou a que vê a escola como refúgio da paz e lugar de proteção (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001).

Espaço em que tradicionalmente a palavra tem pouco valor na disciplina curricular de Educação Física (EF), a violência aparece de forma singular, em grande medida pela maior exposição do corpo durante as aulas, se comparada a outras atividades pedagógicas, mas também pelo caráter competitivo da maior parte das suas práticas, fruto, inclusive, da sua própria trajetória histórica, uma vez que ideias como desenvolvimento da força, da energia, da vontade estiveram e estão entre as principais justificativas para a sua estabilização curricular.

No presente trabalho, apresentamos resultados de uma investigação cujo objetivo foi pesquisar a dinâmica de aulas de EF nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da periferia de Florianópolis, sul do Brasil, ministradas por estudantes universitários durante seu estágio supervisionado<sup>2</sup>. Por meio da análise de fontes que incluem relatos em cadernos de campo e relatórios produzidos pelos estagiários, analisamos resultados referentes à ocorrência de violência durante as aulas de Educação Física.

Recorremos com frequência a uma noção que, para os fins a que a destinamos, permanece em desenvolvimento, que é *corporalidade*. Nascida como uma reação à tradição da disciplina que se voltava estritamente para a motricidade humana, esta noção pretende recolocar o corpo em sua inteireza no centro de debate sobre as possibilidades da sua educação. Se a sua dimensão orgânica não deve ser negligenciada, reconhece-se que o corpo e suas expressões são construções históricas. Daí que a sua plasticidade poderia representar uma nova forma de conceber as práticas desenvolvidas em aulas de Educação Física nas escolas brasileiras. A corporalidade, como uma noção descritiva, ajuda, então, a entender distintas práticas de educação do corpo na medida em que pode ser «entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes

---

<sup>2</sup> A orientação geral do estágio segue as diretrizes desenvolvidas pela equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002).

indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural» (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008).

Podemos indagar outras maneiras de afetar os corpos que não se restrinjam ao movimento corporal. Na escola contemporânea, a exploração pelo trabalho, o consumo de drogas, a discriminação em todos os seus matizes, entre outros aspectos da vida social, podem, portanto, ser objeto das preocupações dos professores escolares e dos formuladores de propostas pedagógicas. Nessa gama de temas passíveis de serem tratados nas aulas de Educação Física, a violência parece ter um lugar privilegiado, seja porque é uma marca da própria organização social do Brasil, seja porque por meio do seu enfrentamento talvez possamos melhor compreender o que permanece como resíduo da natureza não dominada em nós. Alçá-la à condição de tema em nossas aulas pode significar indagar, inclusive, em que medida o corpo pode ser educado, uma vez observado como outro que não se submete passivamente aos imperativos da (com)formação.

O texto se divide em algumas partes. De modo a dar visibilidade a uma experiência particular que impõe cuidados a toda forma de generalização, descreveremos, primeiramente, a região que abriga a escola e a conjuntura do campo de estágio analisado. Em seguida, apresentamos os três momentos que compõe a disciplina de estágio supervisionado: a observação das aulas de EF, a elaboração do plano de ensino e o período de intervenção nas turmas. Perscrutamos episódios de violência nas aulas e chegamos a algumas considerações finais.

22

## 2. O CAMPO DE ESTÁGIO

O *Maciço do Morro da Cruz*, região em que se encontra o campo de estágio, começou a ser ocupado ainda no final do século XIX, com a chegada de escravos libertos à cidade de Florianópolis, então chamada de Nossa Senhora do Desterro (HENNING, 2007). Quase um século depois, na gestão do governador Celso Ramos (1961-1965), a incursão intensifica-se ao ser criado o 1º Plano de Metas do Governo Estadual, que visava o incremento da infraestrutura urbana, com a implementação de bancos, universidades e empresas em Santa Catarina (DANTAS, 2007).

À exemplo da capital do país, Rio de Janeiro, e de um amplo ciclo de reformas observadas nas principais cidades brasileiras, nos primeiros anos do século XX, Florianópolis passou por intensas transformações urbanas. Além da construção de redes de água, da abertura de avenidas e do fornecimento de iluminação pública com o uso de energia elétrica, o discurso de modernidade

exigiu uma ampla política sanitária e o embelezamento da cidade. Crianças órfãs foram recolhidas das ruas, com a expectativa de se evitar que aumentasse a prostituição, e a população de baixa renda foi deslocada das regiões centrais da cidade: «cortiços, casas simples de pedreiros, marceneiros e de lavadeiras foram demolidos para dar lugar a praças e prédios públicos, como convém a uma capital» (DANTAS, 2007, p. 124). Ademais, segundo Dantas (2007), em decorrência de investimentos maciços no setor agroindustrial e da abertura da economia nacional ao capital estrangeiro no final do século XX, pequenos agricultores de todo o Estado de Santa Catarina começaram a ter dificuldade para obter crédito e as práticas migratórias para Florianópolis se tornaram constantes.

Concomitante à redefinição de espaços sociais no centro da cidade e ao crescente êxodo rural, a população excluída daquele processo de modernização (ou incluída em sua contraface) passou a ocupar morros e periferias, como foi o *Maciço*. Com área total de 2,1 milhões de metros quadrados, dos quais 675 mil metros configuram ocupação humana, estima-se que 8% da população absoluta da capital ocupe o local (VIGOLO, 2013). Os moradores distribuem-se em 17 comunidades, vivendo em precárias condições de higiene, sob os riscos ambientais da ocupação das encostas e envoltos na violência financiada pelo narcotráfico (DANTAS, 2010).

Com um dos IDEB<sup>3</sup> mais baixos do município de Florianópolis, a escola em que foi realizada a experiência aqui analisada contava com 285 alunos e funcionava em dois turnos: no período matutino atendia turmas do segundo ao quinto ano, no vespertino, estudantes de todo o ensino fundamental.

A maior parte dos professores se encontrava em regime de contratação temporária<sup>4</sup>: dos vinte e seis docentes da escola, somente seis eram do quadro permanente. Como resultado, tem-se uma grande rotatividade de professores, o que acaba por prejudicar o desenvolvimento de projetos coletivos e de longo prazo. Como lembra Laterman (2000), a rotatividade docente dificulta a formação de equipes de trabalho, contribuindo para a precariedade da oferta da educação como um serviço público de qualidade.

---

<sup>3</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007. Remete à tentativa de reunir num só indicador dois conceitos que dizem respeito à qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Calcula-se o indicador a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](#), e de médias de desempenho nas avaliações do INEP, denominadas [Saeb](#) – quando para as unidades da federação e para o país – e [Prova Brasil](#) – quando para os municípios – (INEP, 2010).

<sup>4</sup> Os professores temporários são contratados por período determinado de tempo, enquanto os professores efetivos são concursados e possuem vínculo permanente.

A escola contava com parque infantil, pátio, ginásio esportivo, sala de apoio e um prédio de dois pisos, este com secretaria, salas da direção, do orientador pedagógico, dos professores, de artes, de aulas, banheiros para os alunos, para os professores, cozinha, refeitório, almoxarifado da EF, laboratórios de informática climatizados e auditório equipado com sistema de som.

A manutenção e a limpeza dos ambientes eram precárias, em especial as das salas de aula e as do ginásio. Este, ainda que houvesse sido recentemente construído, possuía traves de futsal e tabelas de basquete construídas com material de muito baixa qualidade, em rápido processo de deterioração, o que dificultava ou mesmo impedia seu uso. Além disso, havia goteiras que impossibilitavam as práticas em dias de chuva – por vezes até nos dias que se seguiam – e banheiros e vestiários que tinham sido abandonados pela administração. Situações como essa são, por elas mesmas, ilustrativas do que aqui analisamos, pois o descaso da sociedade e dos governos com as oportunidades educacionais das novas gerações já é exemplo claro, na forma da negligência, de violência. Ademais, para Cardia (1997, p. 56), tais situações são um convite à disseminação da violência, na medida em que «o descuido [...] sugere uma terra de ninguém, uma terra sem dono que pode ser ocupada por aquele que tem força e coragem para fazê-lo».

### 3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado é disciplina capital na formação do futuro docente, pois além de possibilitar contato mais estreito com a realidade de ensino, permite que o estudante, há anos no curso, descubra-se no lugar de professor. Nas recentes tentativas de redefinir a formação dos professores escolares no Brasil, o Estágio se configura como tempo e lugar de inserção no universo de problemáticas da escola, tentativa de oportunizar ao futuro professor um re/conhecimento da sua dinâmica cotidiana.

No curso de licenciatura em EF da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), constam duas disciplinas de estágio supervisionado: o *Estágio Supervisionado em EF Escolar I*, na sexta fase de curso<sup>5</sup>, e o *Estágio Supervisionado em EF Escolar II*, na sétima, ambas com 252 horas-aula. A experiência aqui tratada aconteceu no primeiro deles. Naquele ano de 2009, como ainda hoje, o Estágio se materializava em três momentos distintos (VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002).

---

<sup>5</sup> A Licenciatura em EF da UFSC prevê oito fases que totalizam, no mínimo, quatro anos de curso.

No primeiro deles aconteceram aulas tanto na universidade, como na própria escola na qual aconteceria o estágio, para que aos poucos fosse conhecido o futuro campo de intervenção. Os estagiários passaram a frequentar os ambientes escolares (salas de aula, sala de professores, refeitório, pátio, banheiros, entre outros) e a aprender as normas internas da instituição, estivessem elas explícitas nos regulamentos ou implícitas às relações. Nas seis semanas que compuseram esse período, procuraram resgatar o acúmulo teórico e prático das fases anteriores, explorar as propostas de ensino e problematizar a EF na escola pública a partir da observação minuciosa da sua estrutura.

Já no segundo momento, por duas semanas<sup>6</sup>, aulas de EF na escola foram observadas e sistematicamente registradas<sup>7</sup>. Para que se ampliasse o conhecimento sobre o ambiente de trabalho, os estagiários passaram a tomar nota de outros tempos e espaços da escola, como o recreio, a sala dos professores e as conversas com os funcionários no início da manhã. Com materiais e reflexões até então explorados, foi construída a proposta de intervenção. Em busca de uma dinâmica mais efetiva de trabalho, os sete estagiários que cursavam a disciplina foram divididos em dois grupos. Um deles, com quatro alunos, acompanhou as turmas do segundo e do terceiro ano do ensino fundamental, enquanto o outro, com três alunos, permaneceu junto ao quarto e ao quinto ano. É das práticas do primeiro grupo de estagiários que nos ocupamos.

O último, com duração de oito semanas, correspondeu ao período de intervenção propriamente dito<sup>8</sup>. Os estagiários se organizaram de modo a se experimentarem como professores de três turmas: duas do segundo e uma do terceiro ano. Os alunos tinham de seis a nove anos de idade e cada uma das turmas contava com cerca de vinte alunos. Seja como professor ou ao registrar em cadernos de campo, as aulas dos demais colegas, cada estagiário participou de três aulas de EF por semana. Deste modo, todas as aulas contaram com a presença de, no mínimo, dois universitários: um a ministrar e o outro a observar a aula. Destaque-se que todas as aulas também

---

<sup>6</sup> Optou-se por um curto período de observação das aulas ministradas pelo professor de EF da escola para que houvesse menos constrangimento e desgaste nas relações, uma vez que não é fácil ser observado por um longo tempo, bem como para que se pudesse ampliar o período de intervenção nas turmas.

<sup>7</sup> Os registros da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física foram produzidos por uma das autoras do presente trabalho, Juliana Telles de Castro, e por seus colegas Bianca Natália Poffo, Cláudio Cherem Garcia e Tiago Fernandes, que gentilmente permitiram que utilizássemos parte do material por eles elaborado.

<sup>8</sup> É importante ressaltar que além de ministrarem quantidade reduzida de aulas, os estagiários atuaram em número menor de turmas, em comparação com o professor de EF da escola, responsável por muitas ao mesmo tempo.

contaram com o acompanhamento do professor de EF da escola e do professor ou da monitora da disciplina de Estágio Supervisionado. Com o término da intervenção, os estagiários tiveram mais duas semanas para concluir o relatório, na forma de artigo. A reflexão sobre a prática pedagógica, todavia, ocorreu durante todo o semestre.

### 3.1 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de EF observadas tinham cinquenta minutos de duração e frequência de três vezes semanais. Aconteceram tanto no pátio e no ginásio da escola, como na sala de apoio, em dias de chuva. Dentre os materiais disponíveis para as aulas podemos citar bolas, cordas, cones e arcos. Segundo relato do professor de EF, observa-se tanto o excesso de alguns dos materiais de EF, como a falta de outros. De acordo com a coordenação da escola, a distribuição de equipamentos adquiridos via projetos de apoio do governo federal nem sempre é compatível com as necessidades da instituição (observe-se que a escola, mesmo sendo estadual, parece não contar com recursos desta origem). Por exemplo, há a disponibilização de flutuadores de espuma para natação em escolas que não têm piscina. Essa prática parece denunciar as formas pouco rigorosas e até arbitrarias que assume a gestão da educação pública no Brasil, uma vez que o estado que financia a escola pouco investe para conhecer as suas reais necessidades. Consequentemente, salta aos olhos o tema da gestão dos recursos destinados à educação pública, uma vez que o exemplo sugere que recursos são consumidos sem qualquer planejamento, diagnóstico ou acompanhamento.

26

Cabe observar que o professor de EF responsável pelas aulas não disponibilizara o plano de ensino da disciplina para a coordenação pedagógica da escola, tampouco para nossa equipe, ainda que tenha afirmado tê-lo em casa. Entre os conteúdos previstos, compunham as aulas brincadeiras como *pega-pega*<sup>9</sup>, *morto-vivo*<sup>10</sup> e *a galinha quer pôr*<sup>11</sup>, componentes do repertório

---

<sup>9</sup> É escolhido um comandante, que virado de frente para os alunos dará os comandos *morto*, quando quiser que todos se agachem e *vivo* quando quiser que todos fiquem de pé. Quem errar sai da brincadeira. Ganha a brincadeira a última criança que restar.

<sup>10</sup> Um dos alunos é escolhido para começar pegando, enquanto os demais devem tentar não ser apanhados. Quem for tocado primeiro pelo pegador, assume seu lugar.

<sup>11</sup> Escolhe-se um aluno para começar e os demais sentam em círculo. Quem está em pé deve segurar um objeto, como um lenço, e correr em volta da roda enquanto os outros cantam a música «*A galinha quer pôr, só não pode dizer nem para o vovô nem para a vovó. Bota um, bota dois, bota três...até dez*». Antes que a canção acabe a criança que está correndo deve colocar o objeto atrás de qualquer uma das crianças que estão sentadas e continuar correndo. Quando aquela quem tem o objeto atrás de si perceber que foi escolhida, deve segurá-lo e correr atrás da outra criança para tentar pegá-la antes que ela dê uma volta no círculo e sente-se no seu lugar.

de jogos tradicionais no Brasil. No entanto, verificamos grande insistência dos meninos<sup>12</sup> em jogar futebol e das meninas para pular corda, o que sugere que esse modelo fazia parte do cotidiano escolar antes de ser interrompido pela presença dos estagiários<sup>13</sup>.

As atividades que envolviam a ação de correr ou que eram acompanhadas de música pareciam encontrar maior aceitação entre os alunos, enquanto aquelas em que se exigia que ficassem parados por muito tempo ou que obedecessem a um grande número de regras, geravam com mais frequência dispersão e mesmo conflagrações corporais.

A ocorrência de ofensas, ameaças, empurrões, tapas, socos e chutes entre os alunos era constante, afetando o desenvolvimento das aulas:

Ao fazer uma roda, para que a atividade pudesse ter início, a Estagiária 1 dá uma das mãos para a aluna M. e a outra para o aluno B. Ao ver a estagiária dando a mão para B., M. olha para B. com uma expressão de desgosto no rosto e fala para: «ui professora, você vai dar a mão para esse *perebento*?» A Estagiária 1 olha para o aluno, e em seguida para M. e responde: «não vejo por que não, somos todos iguais aqui M.». Nesse instante, a estagiária precisa sair da roda e fala para M.: «M., dá tua mão para o B.». A menina recolhe a mão e diz: «não professora, ele é de outra raça» (*Diário de Campo, 26 de outubro de 2009*).

Xingamentos e ameaças como *filho da puta* e *vou te matar* foram constantes durante a aula (*Diário de Campo, 04 de setembro de 2009*).

Mais uma vez atos de violência estiveram presentes durante a aula, como foi o caso da agressão do aluno K. ao colega V. (*Diário de Campo, 23 de setembro de 2009*).

Logo que os alunos chegaram ao ginásio, houve dispersão, brigas e M. foi encontrada no chão, chorando bastante. Quando perguntamos o que tinha acontecido, a aluna respondeu que havia levado um chute na barriga, do aluno K. Nisso, M. levanta-se e senta-se na

---

<sup>12</sup> Destaque-se que as turmas que observamos não eram divididas por gênero.

<sup>13</sup> Este parece ser um dos grandes problemas dos estagiários no cotidiano das escolas, na medida em que o ímpeto em oferecer aos alunos uma ampla gama de experiências corporais não raramente se choca com a inércia da tradição, o que pode colocar em xeque até mesmo a autoridade do professor. Ilustrativo deste problema foi a situação observada em outra escola pública, desta vez na cidade de Curitiba, também no momento de estágio supervisionado. Indagado pelo supervisor dos estagiários por que não permitia a sua presença nas suas aulas, um professor prontamente respondeu: «Esses meninos vem aqui e ensinam uma série de coisas que depois eu vou ter que fazer também!» Entre o desafio de oferecer aos seus alunos experiências significativas a partir da mobilização da sua corporalidade, o professor optava por manter-se na sua zona de conforto de uma *prática pela prática* centrada no modelo esportivo.

arquibancada. K. se aproxima da menina e diz que não bateu nela, e em seguida pede desculpas. A aluna K. fala que irá contar para o seu irmão sobre o ocorrido e que ele irá bater em K. A partir desse momento os outros alunos também começam a brigar e decide-se encerrar a aula (*Diário de Campo, 17 de setembro de 2009*).

Os episódios de hostilidade pareciam «naturalizados» pelos alunos, e quiçá, pelo professor, que procurava intervir somente em alguns dos casos, ao repreender, ameaçar ou castigar<sup>14</sup> os envolvidos. De acordo com Abramovay e Rua (2003), mesmo aqueles que não se envolvem diretamente com a violência são capazes de relatar inúmeras ocorrências de agressividade no ambiente escolar, e essa proximidade por si só já contribui para banalizar o comportamento violento.

### 3.2 A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A manifestação da violência, protagonista nas aulas de EF, foi questão central ao elaborarmos a proposta de intervenção. Como subsídio, recorreremos aos pilares para a Educação propostos pela UNESCO<sup>15</sup> e propusemos como tema um conjunto de brincadeiras populares.

28

São quatro os pilares indicados no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI, da UNESCO: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*<sup>16</sup>. Todavia, em função do diagnóstico feito das aulas de EF, os estagiários fizeram a opção de se

<sup>14</sup> Configuravam entre os castigos mais comuns: impedir que o aluno participasse de uma (ou mais) atividade da aula e a ordem para que este se dirigisse à sala da coordenação. Em algum grau essas também podem ser tomadas como atitudes de violência, na medida em que o professor gerencia o conflito com o uso abusivo da sua autoridade. A ideia de resiliência aqui perde o sentido, uma vez que não existe a tentativa de acordos pactuados para a solução dos conflitos, permanecendo a lógica do mais forte, física ou simbolicamente.

<sup>15</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945 para acompanhar o desenvolvimento mundial e buscar soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Busca promover a cooperação internacional entre seus 193 Estados Membros e seis Membros Associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação (ABOUT, 2013).

<sup>16</sup> O pilar *aprender a conhecer* tem alicerce no prazer em descobrir e parte do princípio de que como não temos como conhecer tudo, o mais importante é sabermos os meios para alcançar os conhecimentos desejados. Já o *aprender a fazer* pontua sobre a necessidade de a educação associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos. Por fim, o *aprender a ser* refere-se à capacidade que o mundo atual exige das pessoas, de se ter uma postura ética, haja vista que o pessoal interfere no destino coletivo (SOUZA, 2008). Para mais detalhes consultar: *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 1996.

ocupar majoritariamente de um deles, o *aprender a viver junto*. Considerado de grande importância em processos educativos nos dias atuais, o pilar ressalta o valor de se aprender a viver em sociedade e preconiza atividades que enfoquem a afetividade, a comunicação, a cooperação, a coletividade, a interação, o reconhecimento do outro e o respeito às diferenças (SOUZA, 2008), tudo isso muito importante em uma sociedade profundamente violenta.

Para as aulas de EF os estagiários propuseram brincadeiras que julgavam ser capazes de fomentar melhor relacionamento entre os alunos, isto é, atividades que prezassem o trabalho em equipe e pelo contato corporal livre de hostilidade e de prática discriminatórias diante do outro.

### 3.3 A ATUAÇÃO EM EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA

No período de intervenção do estágio, foram empregadas pelos estagiários duas estratégias perante as ocorrências de violência durante as aulas de EF: retirar da aula os protagonistas ou dialogar sobre as suas ações.

O aluno A. ficou sentado no ginásio, apenas observando a aula de EF, pois agrediu uma colega logo que a turma chegou ao local (*Diário de Campo, 28 de agosto de 2009*).

Mais uma vez o aluno J. foi agressivo com os demais e precisou ser retirado da aula. O Estagiário 1, que estava apenas observando a aula, perguntou-lhe porque tinha agido daquela forma. J. pediu desculpas e o estagiário frisou a importância de uma mudança de atitude do aluno. J. então exclamou: «eu vou fazer o que o professor pedir, deixa eu voltar». O estagiário pediu que ele comentasse o que havia falado para ele com a Estagiária 2, responsável pela aula. O aluno J. conversou com ela e foi novamente inserido nas atividades (*Diário de Campo, 25 de setembro de 2009*).

O aluno L. deu um soco no rosto do colega W., após W. pegar o chinelo de L. e jogá-lo para longe. Ao perceber o que tinha ocorrido, o Estagiário 2 chamou L. para uma conversa. O estagiário afirmou que existem outras formas de reagirmos a situações como essa e destacou a importância do diálogo na resolução de conflitos (*Diário de Campo, 17 de setembro de 2009*).

Ao mediar casos de violência, muitas vezes o professor de EF da escola optava por privar tais alunos de participar de suas aulas, talvez a única forma que vislumbrava para minimamente seguir com a prática. Por vezes, os estagiários reproduziram tal procedimento para impedir que os demais alunos da turma fossem prejudicados e, também, porque foi o recurso que lhes pareceu possível para que a aula tivesse continuidade. Assim como Gomes e

Fonseca (2005), entretanto, consideramos que apenas retirar os alunos das aulas não resolve a situação e implica em duas dificuldades: a inexistência de postura formativa por parte dos professores/estagiários e a impossibilidade dos professores/estagiários e dos alunos refletirem sobre o ocorrido. Ou seja, para o que o acontece nas aulas possa ser incorporado como experiência, não se pode abrir mão da dimensão dialógica e compreensiva que subjaz todas as formas de vida social, mesmo em relação a práticas de violência, que se dirigem majoritariamente a *outro*.

Ademais, a adoção de formas punitivas sem a precedência do diálogo e das tentativas de entendimento de situações de violência correm o risco de contribuir para sedimentar e/ou naturalizar aquelas práticas, na medida em que se adota uma postura meramente reativa e não reflexiva. Pensar que a violência emerge em situação de conflito significa implicar os alunos no seu enfrentamento e na sua resolução, de modo a tentar fazê-los compreender que as práticas violentas são apenas uma possibilidade de viver em sociedade, estando longe de ser a melhor. Ao apenas punir os alunos, alimentamos o circuito da violência na medida em que impedimos o acesso à reflexão sobre uma determinada situação, reflexão mediada pela atitude dialógica entre aquele que sofre e aquele que pratica o ato violento.

30

É nesse aspecto que a corporalidade se desloca de uma perspectiva e exercitação física, marca da área de EF, para outra onde as manifestações corporais emergem na sua radicalidade existencial. Se conseguirmos admitir que somos capazes de atitudes violentas, se reconhecermos que as práticas violentas se fundam em relações assimétricas de poder, que ela implica a prevalência de nossos impulsos mais arcaicos contra o primado da razão e do entendimento, então a violência, expressão que é da ordem do corpo, passará a ser um aspecto central do ensino da Educação Física nas nossas escolas. Se, ainda, tivermos a capacidade de refletir sobre a violência como um dos traços mais marcantes da sociedade brasileira, talvez tenhamos uma chance de melhor prepararmos nossas crianças e jovens não apenas para rejeitá-la e combatê-la, mas para, conseqüentemente, atuar na vida pública em termos mais eficazes e edificantes.

Em nossa perspectiva o

conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estamos chamando de *corporalidade*. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade. (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 131).

Adotado o entendimento de que a violência se funda em relações assimétricas de poder e tem seu lócus privilegiado nos corpos dos indivíduos que a praticam ou que dela são vítimas, parece pouco que professores se limitem a punir, em exercício arbitrário de poder, aqueles alunos envolvidos em situações violentas, sem que façam qualquer esforço para fazê-los entender que a vida que muitos deles levam e reproduzem nas escolas é uma vida de extrema violência.

Assim, os estagiários adotaram uma segunda medida, que não era utilizada de forma sistemática nas aulas de EF que haviam observado: o diálogo com os alunos inscritos em episódios de violência, a exemplo de outras experiências escolares (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001; LATERMAN, 2000). Segundo Charlot (2002), a violência será muito mais provável na medida em que a palavra se tornar impossível. Em direção semelhante, para Lucinda, Nascimento e Candau (2001, p. 50), a violência pode ser concebida como «uma forma de dizer com atos o que não se pode dizer com palavras»<sup>17</sup>. Uma passagem de nosso Diário de Campo pode ilustrar o contraste entre o uso da fala e o exercício da violência na resolução de conflitos:

O aluno P. saiu do ginásio durante a aula e a Estagiária 1 foi atrás dele. Ela o avistou ao longe e percebeu que uma parte do piso ao seu lado estava molhado. Perguntou-lhe se ele havia feito xixi ali e ele disse várias vezes que não. A estagiária o chamou para perto, para que pudessem conversar e ele começou a chorar e a pedir que ela não batesse nele. Ela disse que nunca faria isso e perguntou se ele queria ir ao banheiro, local no qual ele poderia fazer xixi quando estivesse com vontade. Ele disse que sim e saiu em direção ao banheiro sorrindo (*Diário de Campo, 30 de outubro de 2009*).

Para Lucinda, Nascimento e Candau (2002, p. 74), auxiliar no desenvolvimento de «um ser social dotado da capacidade de falar, de expressar seus sentimentos através da palavra, e não de atos violentos, dotar este ser de 'eloquência'<sup>18</sup>, dar voz ao aluno constituem, certamente, papel da escola na difícil tarefa de enfrentar as situações de violência» (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001, p. 74). Conversar com os alunos, que, em princípio, parecera aos estagiários uma ação simples, revelou-se tarefa delicada. Nem sempre os estagiários souberam como dialogar com os alunos a

<sup>17</sup> Expressão utilizada por Raquel Villardi no 1º Seminário Pedagógico, promovido pela 3ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, em 1998 (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001).

<sup>18</sup> Termo utilizado por Raquel Villardi em palestra proferida no 2º Seminário Pedagógico, promovido pela 3ª Coordenadoria Regional de Ensino da SME/RJ, para designar o domínio da linguagem - leitura, organização do pensamento e escrita - em seu registro culto (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001).

respeito dos casos de violência que permeavam as aulas. Buscavam entender o que acontecera, ouvir o que os envolvidos tinham a dizer e conscientizá-los sobre outras formas de lidar com a situação, como por exemplo, procurar o professor ou um estagiário quando algum colega o ofendesse ou agredisse. É preciso reconhecer que mesmo nós professores estamos mergulhados em uma ambiência de violência cotidiana. Isso torna nossa intervenção ainda mais crucial, porém, muito difícil, à medida que todos, em maior ou menor grau, estamos inscritos em diferentes circuitos violentos, como procurou demonstrar Theodor W. Adorno (1995) ao refletir sobre aqueles que têm como profissão ensinar.

O diálogo com os alunos nem sempre se mostrou possível. Por vezes, os que haviam se envolvido em cenários de violência se negavam a conversar com os estagiários, professores ou com o coordenador da escola:

Logo que a aula acabou os alunos W. e R. começaram a brigar. O Estagiário 2 apartou o conflito e imediatamente W. deixou o ginásio. O estagiário tentou conversar com o aluno R., que ainda estava no local, mas ele não quis lhe falar nada e lhe deu as costas (*Diário de Campo, 18 de setembro de 2009*).

32

A atividade estava sendo realizada quando o aluno K. começou a agredir os colegas J. e V. e a aula teve que ser interrompida. Dois estagiários apartaram a briga e K. foi encaminhado à sala da coordenação para uma conversa. O coordenador tentou conversar com o aluno, que não lhe respondeu ou pareceu lhe dar atenção (*Diário de Campo, 10 de setembro de 2009*).

Essas situações talvez ilustrem bem a dificuldade diante da intencionalidade de educar os corpos em aulas de EF. Afinal, seria ingênuo supor que algumas palavras poderiam ser responsáveis pela radical mudança de atitude de um indivíduo diante dos imperativos sociais. O exercício efetivo de superação das práticas de violência parece advir de uma reiteração de práticas corporais que permitam uma reflexão qualificada sobre as maneiras como agimos e os motivos pelos quais assim o fazemos. Essa experiência modificada pode emergir do reconhecimento do outro como distinto, portador de necessidades, expectativas e interesses singulares, que não necessariamente confrontam os interesses, expectativas e necessidades do interlocutor. Quando se estabelece o confronto e o conflito de interesses, como no caso das práticas esportivas ou no simples atos cotidianos de disputa, então é o momento em que a resiliência pode fazer sua entrada, uma vez que a mediação de conflitos é o próprio cerne da convivência pública, e a escola tem como função precípua, como sugere Hannah Arendt (1992), não só proteger os mais novos da violência do mundo, como prepará-los para atuar na dimensão pública de maneira a fazer prevalecer o interesse comum. Aqui, talvez esteja localizada uma das possibilidades mais potentes da Educação Física como

saber escolar, pouco dimensionada ao longo da sua trajetória, e para a qual a noção de corporalidade pode contribuir significativamente, pois, na exploração cotidiana dos corpos na escola estaríamos diante de uma possibilidade ímpar de levar nossos alunos a refletir sobre a miséria de uma vida fundada na violência, sobre as possibilidades reais de superá-la ou mitigá-la, sobre o sentido de uma vida que perde sentido.

De qualquer forma, quando os estagiários conseguiram conversar com os alunos, observamos expressiva diminuição nas ocorrências de violência, em uma simples relação de causa e efeito. Todavia, apesar de, às vezes, termos identificado certa diminuição na frequência, os episódios de violência voltavam à tona, o que denota claramente que este não é um tema que deva ser tratado burocraticamente em um fluxo temporal determinado, como acontece com frequência nos planos de ensino tradicionais, uma vez que é algo que diz respeito às formas de gestão da vida em sociedade e, como tal, necessitam de exercício constante, exercício que é mesmo do domínio da convivência corporal.

#### 4. CENÁRIOS VIOLENTOS

Os sentidos da violência são contextuais, como mostra, entre tantos outros, Norbert Elias (1977/1979). Até recentemente o crime de homens contra as suas esposas, quando justificados pela «honra», eram considerados atos legítimos. Ainda hoje a violência contra o indivíduo que mata ou estupra, por exemplo, é vista por muitos como indispensável à ordem social. Ou seja, a concepção de violência expressa os valores, o modo de vida e as contradições de cada sociedade (LATERMAN, 2000).

De forma análoga, no âmbito escolar a percepção de violência modifica-se com o passar dos anos e em função dos sujeitos em questão. Para Debardieux (1997 *apud* BARROSO, 2003), é evidente que a violência é ingrediente da educação desde a origem da escola. É preciso lembrar que a obediência e a não contestação da autoridade de outrora, muitas vezes eram obtidas por meio de práticas despóticas e coercitivas, traduzidas em punições e castigos corporais. Ao se abordar a corrente violência entre alunos, todavia, alguns professores revelam certa nostalgia das práticas escolares do passado (REGO, 1996). De acordo com Aquino (1996), quase sempre idílica (e fantasiosa), esta escola do passado ainda é para muitos o modelo almejado. A associação de bom aluno àquele que não contesta, não questiona, é submisso e passivo, ainda persiste no imaginário docente, de modo a ocorrer o embate do aluno de hoje, construído historicamente, as velhas formas institucionais cristalizadas (AQUINO, 1996).

Do mesmo modo, conserva-se a ideia de que conseguir manter o *controle* dos alunos é fator imprescindível àqueles que querem ser bons professores (DANI, 2008). Ao refletir sobre as aulas ministradas, pudemos constatar – não isentos de frustrações ou mal-estar – que, em meio às tentativas desenfreadas pelo domínio das turmas, por vezes os estagiários gritavam ou ameaçavam os alunos, eram violentos também:

No final da chamada, que é realizada no início da aula, o Estagiário 2 já havia gritado com as crianças duas vezes e perguntou à turma se no decorrer da aula precisaria fazê-lo mais vezes (*Diário de Campo, 5 de novembro de 2009*).

Três alunos não queriam participar da atividade<sup>19</sup> e a Estagiária 1 perguntou: «vamos participar ou vamos para a sala?». Uma das alunas insistiu em não se juntar ao grupo e a estagiária acrescentou: «estamos só esperando a L., sem ela o jogo não começa». Mais uma vez a aluna não quis participar e a Estagiária 2, que estava observando a aula, perguntou a L. se ela gostaria de ficar em sala na próxima aula. Desta vez a *ameaça* surtiu efeito e a aluna L. entrou no jogo (*Diário de Campo, 30 de setembro de 2009*).

34

A partir deste momento aconteceram mais brigas entre os alunos e a Estagiária 1 decidiu encerrar a atividade e conduzir a turma para a sala de aula. Com a professora de classe da turma presente, pede-se que os alunos não se comportem assim de novo. Acrescenta-se que a partir da aula seguinte, os alunos que insistirem em ser agressivos com os colegas ficarão na sala de aula durante a EF<sup>20</sup> (*Diário de Campo, 17 de setembro de 2009*).

A violência entre os alunos não era, portanto, a única que merecia nossa atenção durante as aulas. Mesmo com menor frequência e apenas na forma verbal, ao adotarem a *intimidação* e a *pedagogia da ameaça* os estagiários também fomentavam episódios de violência<sup>21</sup>. Nesse sentido, para Charlot (2002), o problema não é fazermos desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas sim cuidarmos para regulá-los a partir da não violência, de uma atitude de resiliência, na medida em que a vida é conflito e diálogo. Naturalizar a violência, no entanto, pode significar o recrudescimento das formas de dominação material e simbólica características da sociedade

---

<sup>19</sup> A autoexclusão dos alunos durante as de EF era frequente.

<sup>20</sup> A ideia partiu da própria professora de classe, quando os estagiários perguntaram-lhe o que poderia ser feito para evitar que situações como essas voltassem a acontecer.

<sup>21</sup> Mesmo professoras da Educação Infantil justificam que, por vezes, tratam os alunos de forma violenta como consequência do mau comportamento que eles demonstram (GOMES e FONSECA, 2005).

brasileira. Parece-nos que a corporalidade abordada nas aulas de Educação Física seria uma grande possibilidade de nos contrapormos à perpetuação da violência como se ela fosse não mais que um dado, especialmente porque a reconhecemos no exercício cotidiano não apenas da escola, mas de toda a sociedade.

## 5. NOTAS FINAIS

Da investigação da dinâmica de aulas de EF nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da periferia de Florianópolis, emergem resultados referentes à ocorrência de violência: de um lado, o hábito dos alunos de substituir a retórica pela altercação corporal na resolução de conflitos; de outro, o uso da *intimidação* e da *pedagogia da ameaça* pelos estagiários, em meio às tentativas desenfreadas de manter o domínio das turmas.

Ao analisar as fontes produzidas – relatórios e cadernos de campo dos estagiários – atestamos a autocrítica como ferramenta fundamental para a prática pedagógica. A partir da reflexão, por exemplo, conseguimos observar que também poderíamos ocasionar a violência ao tentarmos *controlar* os alunos. Isso implica reconhecer a corporalidade também do professor na constituição da experiência pedagógica, algo geralmente pouco enfatizado, dada a crença segundo a qual o professor é absolutamente autoconsciente das suas ações (portanto, de seu próprio corpo).

Como aliado do diálogo, ao se mediar casos de violência, sugerimos a investigação dos vetores que a impulsionam entre os alunos, em pesquisas futuras. Para Albino e col. (2008), é importante ponderar sobre a coexistência das diferentes motivações dos discentes, que nem sempre coadunam com as expectativas do professor, o que nos faz pensar sobre os limites das propostas de educação do corpo nas escolas.

Seria o corpo educável? Ou ele seria o último resíduo da natureza indeterminada em nós, motivo pelo qual a violência, então, significaria sempre um estado de tensão permanente para a qual os indivíduos devem ser preparados. É preciso reconhecer as fontes reais, as distintas origens da violência, para que possamos dimensionar o alcance das nossas ações educativas. Em uma sociedade que desde os seus primórdios erigiu-se sob formas violentas de gestão da vida, parece ingênuo supor que a escola será capaz de superar um estado de violência. Isso acontece principalmente naquelas comunidades que se constituíram e desenvolveram envoltas praticamente apenas na violência material e simbólica, nas quais a resposta das crianças

e dos jovens por vezes é um grito de desespero, desamparo e dor. Nosso papel talvez seja, mobilizando nossa corporalidade e a dos nossos alunos, compreender as bases culturais da violência e sua tensão, também presente em nós, nem sempre de forma consciente.

### BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (2003). *Violência nas escolas*: versão resumida. Brasília: Unesco.
- ADORNO, Theodor W. (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ALBINO, Beatriz Staimbach *et al.* (2008). «Acerca da violência por meio do futebol no ensino da Educação Física: retratos de uma prática e seus dilemas». *Pensar a Prática*, Goiás, v. 11, n. 2, pp.139-147. Disponível em: <[www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/3111](http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/3111)>, [acesso: 07 abr. 2013].
- AQUINO, Julio R. Groppa (1996). «A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento». In: AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. pp. 39-56.
- ARENDT, Hannah (1992). *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- BARROSO, João (2003). «Ordem disciplinar e organização pedagógica». In: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Violência e violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento.
- CARDIA, Nancy das Graças (1997). *A violência urbana e a escola. Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 2. IEC.
- CASTRO, Juliana Telles de e PINTO, Fábio Machado (2010). *Violência e aulas de educação física em uma escola pública de periferia: lógicas, processos e formas de abordagem*. In: Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Itabaiana, disponível em: <[www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo\\_02/E2-95b.pdf](http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_02/E2-95b.pdf)>, [acesso: 02 abr. 2013].
- CHARLOT, Bernard (2002). «A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão». *Sociologias*: Porto Alegre, v. 8, n. 4, pp.432-443.
- DANI, Lúcia Salete Celich. Memórias da Escola: as Significações do Autoritarismo na Relação Pedagógica e suas Repercussões na Construção da Personalidade Moral. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (2008). *Escola, conflitos e violência*. Santa Maria: UFSM, pp. 95-131.
- DANTAS, Jéferson Silveira (2007). «Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz». *Revista brasileira Estudos pedagógicos*. Brasília, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr.
- (2010). Espaço social e formação docente: a experiência da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz na cidade de Florianópolis, Santa Catarina (2001 - 2009). *Percursos*, Florianópolis, v. 1, n. 11, p.43-63, jan/jul. Disponível em: <[www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1866/1590](http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1866/1590)>, [acesso: 05 abr. 2013].

- ELIAS, Norbert (1939). *Über den Prozess der Zivilisation* (2 vol.). Frankfurt: Suhrkamp, 1977/1979.
- FOUCAULT, Michel (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- GOMES, Vera Lúcia de Oliveira e FONSECA, Adriana Dora da (2005). «Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas do discurso de professoras e cuidadoras». Scielo, Florianópolis, v. 14, n.spe, Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072005000500004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072005000500004&script=sci_arttext)>, [acesso: 05 abr. 2013].
- HENNING, Luciano Augusto (2007). *A distribuição espacial dos alunos das escolas integrantes da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz: Trabalho de Conclusão de Curso*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- INEP (2010). «O Que é o ideb». Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>, [acesso: 05 abr. 2013].
- LATERMAN, I. (2000). *Violência e incivilidade na escola: nem vítimas nem culpados*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, XI v. (Coleção Teses).
- LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças e CANDAU, Vera Maria (2001). *Escola e violência*. Rio de Janeiro: Dp&a.
- REGO, T. C. R. (1996). «A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana». In: AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, pp. 83-101.
- SOUZA, E. R. de (2008). *Jogos e Brinquedos da Cultura Popular*. Florianópolis, (Apostila).
- UNESCO «About US». Disponível em: <[www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/](http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/)>, [acesso: 05 abr. 2013].
- VAZ, A. F., SAYÃO, D. T. e PINTO, F. M. (orgs.) (2002). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: UFSC,
- VIGOLO, T. (2013). *Sistema de Geoprocessamento da Secretaria Municipal de Secretaria de Habitação e Saneamento Ambiental*. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <[tamiressvigolo@yahoo.com.br](mailto:tamiressvigolo@yahoo.com.br)>, [acesso: 18 mar. 2013].