



UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física – PPGCAF

ADRIANE CRISTINA GUIMARÃES MARQUES

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM ÁREAS CONFLAGRADAS: ESTUDO DE CASO NO
BAIRRO VILA KENNEDY, RIO DE JANEIRO, RJ**

Niterói

2022.2

ADRIANE CRISTINA GUIMARÃES MARQUES

EDUCAÇÃO FÍSICA EM ÁREAS CONFLAGRADAS: ESTUDO DE
CASO NO BAIRRO VILA KENNEDY, RIO DE JANEIRO, RJ.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira, como requisito exigido parcial a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração de Aspectos Biodinâmicos e Socioculturais da Atividade Física. Linha de pesquisa: Educação Física, Atividade Física, Esportes e Manifestações Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Ferreira dos Santos

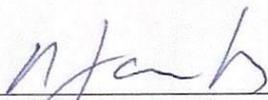
Niterói

2022.2

ADRIANE CRISTINA GUIMARÃES MARQUES

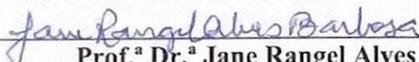
**“EDUCAÇÃO FÍSICA EM ÁREAS CONFLAGRADAS: ESTUDO DE CASO NO
BAIRRO VILA KENNEDY, RIO DE JANEIRO, RJ.”**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física, aprovada no dia 02 de dezembro de 2022 pela banca examinadora, composta pelos professores:



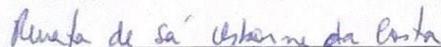
Prof. Dr. Roberto Ferreira dos Santos

Professor do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira
(UNIVERSO)



Prof.ª Dr.ª Jane Rangel Alves Barbosa

Professora da Universidade Castelo Branco (UCB)



Prof.ª Dr.ª Renata de Sá Osborne da Costa

Professora do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira
(UNIVERSO)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui, em particular aos meus pais, meus maiores exemplos de vida, companheirismo e de perseverança na realização de sonhos. E a minha filha, razão de meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus e aos meus mentores espirituais pela força, proteção e todo o suporte para eu realizar sonhos e vencer batalhas.

Aos meus colegas de turma: Carlos, Fátima e Creice, por toda ajuda, apoio, parceria e companheirismo e por se tornarem queridos amigos. E não poderia nunca esquecer de um agradecimento especial a professora Carolina, que não me deixou desistir, sempre segurando minha mão com força e me puxando para cima. Vocês todos são sem dúvidas grandes exemplos para mim de profissionais e de superação, pois só nós sabemos o que passamos para chegar até aqui.

A professora Ludmila Serafim, minha “migairmã”. Que foi quem abriu as portas do CIEP 224 para que eu pudesse realizar esse trabalho, e é uma das pessoas e profissionais mais admiráveis que conheço, um exemplo a ser seguido.

A todos os gestores, docentes, colaboradores e alunos do CIEP 224, em especial aos docentes participantes da pesquisa; pois me deram a oportunidade de desenvolver esse trabalho e me receberam com muito carinho, atenção e cuidado.

Agradeço imensamente as professoras Doutoras Renata Osborne e Jane Rangel; duas mulheres incríveis que eu tive a honra de ser aluna e tenho grande admiração e respeito; e que aceitaram gentilmente o convite para compor a banca examinadora, e sem dúvidas fizeram a diferença com suas contribuições na minha dissertação.

Agradeço muito a Amanda (secretaria) por toda sua atenção e paciência, e a todo corpo docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Atividade Física da UNIVERSO; em especial ao professor Dr. Maurício Murad, grande mestre, ser humano ímpar, por quem tenho uma admiração interminável, e que foi quem começou esse processo da orientação comigo, e que infelizmente não pode dar continuidade, mas que sem dúvida foi um dos melhores professores que tive em minha vida, e deixou sua marca na minha história. E ao meu atual orientador, professor Dr. Roberto Ferreira, todo meu carinho e admiração, sou muito grata por tudo, principalmente por ter aceitado dar continuidade a essa missão com o suporte necessário para a realização desse meu sonho. E a todos os professores que passaram por minha vida e me ensinaram tanto.

Meu obrigada também aos meus alunos(as) pelas trocas, incentivos, motivação, e por serem fonte de alegrias e renovação diária de energia na minha vida como docente.

E, imensa gratidão as pessoas mais importantes da minha vida: minha filha Luiza Marques: pelo seu amor, paciência, parcerias e sempre torcer por mim. Ao meu marido, Paulo Alberto, por ser sempre muito companheiro e meu maior incentivador em tudo. A minha sobrinha Bruna Marques pela ajuda em tantos momentos da vida, principalmente com os cuidados em relação a minha filha por conta da demanda de estudos e trabalhos. A minha amada mãe Luzia G. Marques e querido pai José Marques (in memoria) que me deram a vida, e apesar das dificuldades lutaram sempre para eu crescer com dignidade, honestidade e educação. A minha querida madrinha Teresinha Marques (in memoria), que sempre torceu pelas minhas vitórias. Vocês são tudo para mim!

“O bem que praticares em algum lugar, é o teu advogado em toda parte.”

Chico Xavier

MARQUES, Adriane C. G. Educação física em áreas conflagradas: estudo de caso no bairro vila kennedy, Rio de Janeiro, RJ. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física). Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2022

RESUMO

A violência na escola tem sido fato recorrente: indisciplina, desrespeito, *bullying*, uso e tráfico de drogas, e as mais diversas agressões aos professores ou entre alunos têm sido noticiados frequentemente pela mídia. Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa é identificar, através de um estudo de caso, se o CIEP 224, localizado na comunidade da Vila Kennedy, zona oeste do Rio de Janeiro; planeja suas aulas e atividades, em especial as aulas de Educação Física, considerando o contexto de violência do entorno dele, e também buscar por experiências bem sucedidas nesse sentido, e assim contribuir para o combate a qualquer forma de violência. A pesquisa foi do tipo qualitativa caracterizada como estudo de caso. O levantamento dos dados foi feito através da observação participante (YIN, 2016), da descrição densa da escola (GEERTZ, 2011), da análise de conteúdo e documental (BARDIN, 2012) através do Projeto Político Pedagógico – PPP, concomitantemente às entrevistas semiestruturadas (AMADO; FERREIRA, 2013) realizadas com três docentes de Educação Física e quatro docentes de outras disciplinas, além, é claro, de contar com uma ampla revisão de literatura em livros, artigos, periódicos, endereços eletrônicos, trabalhos de dissertações, teses e pesquisas documentais. De forma geral, concluiu-se que o CIEP 224 objetiva uma política de ações considerando o contexto de violência do entorno dele, o que demonstra uma preocupação da direção e equipe pedagógica em relação a ações contra a violência a partir do pensamento da instituição escolar como espaço democrático e de construção da cidadania, passando a buscar o debate sobre a inclusão, a tolerância, a igualdade de oportunidades e a aceitação das diferenças. Porém, a ausência de projetos ou propostas na prática pedagógica especificamente relacionadas as aulas de Educação Física, deixa uma lacuna de ações que poderiam estar alinhadas com a transmissão dos valores tidos como fundamentais através das práticas do esporte, pautados na ética e na moralidade presentes nelas; para assim, fazer parte da formação de seus alunos, utilizando-se dessas experiências e aprendizado tanto nos espaços da escola quanto em outros lugares fora dela.

Palavras-chave: Educação Física escolar; violência, ética.

MARQUES, Adriane C. G. Physical education in conflict areas: a case study in the vila kennedy neighborhood, Rio de Janeiro, RJ. Dissertation (Master's in Physical Activity Sciences). Salgado de Oliveira University, Niterói, 2022

ABSTRACT

Violence at school has been a recurrent fact: indiscipline, disrespect, bullying, drug use and trafficking, and the most diverse aggressions against teachers or between students have been frequently reported by the media. Thus, the general objective of this research is to identify, through a case study, if the CIEP 224, located in the community of Vila Kennedy, west zone of Rio de Janeiro; plans his classes and activities, especially Physical Education classes, considering the context of violence around him, and also looking for successful experiences in this regard, and thus contributing to the fight against any form of violence. The research was of the qualitative type characterized as a case study. Data collection was carried out through participant observation (YIN, 2016), dense description of the school (GEERTZ, 2011), content and document analysis (BARDIN, 2012) through the Pedagogical Political Project - PPP, concomitantly with semi-structured interviews (AMADO; FERREIRA, 2013) carried out with three Physical Education teachers and four teachers from other disciplines, in addition, of course, to having a wide literature review in books, articles, periodicals, electronic addresses, dissertations, theses and documentary research. In general, it was concluded that CIEP 224 aims at a policy of actions considering the context of violence surrounding it, which demonstrates a concern of the management and pedagogical team in relation to actions against violence from the thought of the school institution as democratic space and the construction of citizenship, starting to seek the debate on inclusion, tolerance, equal opportunities and acceptance of differences. However, the absence of projects or proposals in pedagogical practice specifically related to Physical Education classes, leaves a gap of actions that could be aligned with the transmission of values considered fundamental through sports practices, based on ethics and morality present in them. ; in order to be part of the training of its students, using these experiences and learning both in the school spaces and in other places outside it.

Keywords: School Physical Education; violence, ethics

LISTA DE ABREVIATURAS

ACSM – American College of Sports Medicine.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CES – Conselho da Educação Superior.

CONFED – Conselho Federal de Educação Física.

CNS – Conselho Nacional de Saúde.

CREF – Conselho Regional de Educação Física.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

ICSSPE – Conselho Internacional para a Ciência do Esporte e Educação Física.

IES – Instituição de Ensino Superior.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCN- Parâmetro Curricular Nacional.

PNAD - Pesquisa Nacional Anual de Domicílios

PNE – Programa Nacional de Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. Justificativa / Relevância	21
1.2. Objetivo Geral	23
1.3. Questões a investigar	23
2. REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1. A violência da escola e na escola.....	24
2.2. Ética, violência e Educação Física	30
2.3. Projeto Político Pedagógico e a Educação Física em áreas conflagradas.....	40
3. MÉTODOS	47
3.1. Desenho do estudo	47
3.2. Participantes	48
3.3. A descrição densa da escola.....	59
3.4. A Vila Kennedy e sua história	61
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	64
4.1 – O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CIEP 224.....	64
4.2 – Análise e a interpretação das entrevistas.....	64
4.3. Conversando com os atores	68
4.4 – Principais resultados das entrevistas e análise do PPP.....	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES E ANEXOS	86
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	84
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista.....	87

ANEXO A – Declaração de concordância CIEP 224	88
ANEXO B – Termo de Autorização do Comitê de Ética	89
ANEXO C – Produções acadêmicas	92

1. INTRODUÇÃO

A violência na escola tem sido de fato um tema recorrente nos noticiários de jornais; quase que diariamente ocorrem casos de acertos de contas de gangues nas escolas, professoras agredidas por alunos, alunos assassinados dentro da escola, socos, pontapés e depredação do patrimônio público. Vandalismo contra os bens públicos e contra os professores, indisciplina, desrespeito, *bullying*, uso e tráfico de drogas, policiais chamados à escola para lidar com diversas ocorrências, como o desacato a professores ou entre os alunos. Casos que fazem parte do dia a dia no interior das instituições de ensino (FACCI, 2019). Devemos então considerar os fatores motivacionais que mobilizam as expressões cotidianas da violência; entre estes, destacamos o sentido de competição e disputa de poder entre os pares (ABRAMOVAY, 2010).

A violência e os comportamentos antissociais passaram a ser naturalizados na relação entre grupos de alunos, como uma nova forma de sociabilidade. As agressões e os insultos se tornaram comuns nas práticas cotidianas, o que amplia a complexidade de análise e da definição do que é e o que não é incivilidade e indisciplina na escola (OLIVEIRA; GOMES, 2012).

No decorrer da história, a escola foi a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado, e isto significa dizer que é o lugar onde, por princípio, é veiculado o conhecimento que a sociedade julga necessário transmitir às novas gerações. Nenhuma outra forma de organização até hoje foi capaz de substituí-la. É uma instituição imprescindível para a construção de uma vida social civilizatória (PENIN, 2001).

Para cumprir seu papel, de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para a cidadania e qualificá-la para o trabalho, como definem a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é necessário que suas incumbências sejam exercidas plenamente. Assim, é preciso construir uma escola onde todos sejam acolhidos e tenham sucesso.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 define a educação como um direito de todos e dever do Estado; e, estabelece como um dos princípios a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988); porém, em análise dos resultados da pesquisa anual por amostra de domicílios contínua (PNAD-Contínua), módulo

Educação, realizada em 2018, é possível identificarmos que a escola tem melhorado a permanência e o êxito apenas dos grupos economicamente mais favorecidos, ao passo que, grupos socialmente desprivilegiados - pobres, negros, mulheres, indígenas, quilombolas e toda comunidade LGBTQI+ - são cada vez mais excluídos desse ambiente.

Essa escola inclusive, deveria ser um espaço onde teoricamente os alunos estariam protegidos, porém, vem sendo frequentemente invadida, muitas vezes literalmente; pela força do fenômeno da violência em todo País. E quando falamos na cidade do Rio de Janeiro, essa violência parece ser ainda mais latente; em especial quando essas escolas se encontram em áreas conflagradas; onde a violência é tão frequente em seu entorno, que os alunos lidam com ela como se fosse até mesmo um fato dentro da “normalidade” porque faz parte do cotidiano dessas comunidades.

Entendemos por linguagem não só o que expressamos através da fala, mas também os nossos comportamentos, e esse fenômeno da violência nas cidades e nas escolas, mostra-nos claramente o quão necessário se faz abordar e estudar esse tema.

No livro “Escolas, violência e Educação Física” (2018), os organizadores trazem várias reflexões importantes, como por exemplo a questão do ambiente ser um fator primordial para o crescimento educacional. Segundo os autores, por ambiente entendemos tudo que contribui para que as aulas sejam cercadas de calma no momento do aprendizado, de alegria para favorecer a cognição, das relações amistosas entre os alunos sem violências, das salas de aula bem equipadas e aconchegantes e, acima de tudo, de professores felizes e bem pagos (MURAD; SANTOS; SILVA, 2018). Mas, é essa a escola pública e/ou privada que temos no Rio de Janeiro e por extensão pelo Brasil?

Os estudos acerca da violência e suas relações com a educação escolar têm sido tematizados no debate educacional e, muitas vezes, fenômenos distintos como indisciplina, resistência, violência reativa, conflitos entre pares, conflitos na relação professor-aluno, condutas típicas e *bullying* são generalizados em um único conceito - violência na escola (CRUZ; SANTOS, 2014).

A violência ocorre de maneira diversa no cotidiano e pode ser realizada por meio de palavras negativas, ações e uso de armas, e os sentimentos que geram a violência giram em torno da raiva, medo, intolerância, inveja, etc. Ela pode ser micro e macro, pois ocorre

nas famílias, nas comunidades, nas cidades, nos países e no mundo; e no Brasil, um dos ciclos de violência é gerado principalmente pela desigualdade social, na qual a minoria detém recursos financeiros enquanto a maioria vive em condições precárias. A violência nos oprime com seu legado de destruição em massa, resultado de desenvolvimento tecnológico a serviço de ideologias de ódio (MURAD; SANTOS; SILVA, 2018).

A escola é um espaço relacional privilegiado para as trocas na socialização, pelas diferenças de valores, referências de família, da diversidade das religiões e das culturas que nela se encontram (SOARES, 2012). Assim, entendemos que há uma diversidade de condicionantes que dificultam a definição de violência que seja aplicável a todos os contextos e configurações interativas.

É notório a relevância de inserir um profissional bem preparado no mercado de trabalho para que ele possa intervir em espaços de educação social. E percebemos a necessidade de uma formação específica e permanente que seja direcionada ao contexto desse tipo de espaço escolar, para que na sua atuação, esteja bem preparado para atuar em projetos dentro desse tipo de intervenção. A amplitude da atuação profissional de um professor de uma escola dentro de uma área conflagrada é imensurável, e notamos dia a dia, que esse docente retira “leite de pedra” sem investimento e valorização. Então, imaginemos o que esses profissionais seriam capazes de realizar com a devida valorização e capacitações constantes? Não teriam eles as melhores condições pessoais, profissionais e sociais de transformar ainda mais vidas nessas comunidades?

De acordo com Trilla, Romans e Petrus (2003, p.170):

O educador social se transforma muitas vezes no ponto de confluência das tensões vividas entre famílias e instituições, entre indivíduos e grupos, entre o processo de melhoria e o de deterioração de um indivíduo que se estanca em seu processo de socialização. A lentidão em alcançar resultados, a escassez de recursos nas entidades, as mudanças de orientações no trabalho devido a determinações políticas, as limitações pessoais e da equipe, as dúvidas sobre se o que se faz é correto e vale a pena fazê-lo podem converter-se em um foco de contradições que dia a dia vão pesando no desempenho da profissão.

E na prática vivemos um cenário de muitas dificuldades, e isso claro, inclui a Educação Física escolar, que apesar de ter tido certa valorização da sociedade em relação a prática da atividade física e ao esporte, principalmente através de influência da mídia, gerando um aumento no número de praticantes e também o aumento de profissionais muito bem capacitados no mercado de trabalho, ainda assim, o professor continua

vivendo grandes desafios e dificuldades dentro e fora do seu ambiente de trabalho, e a violência na escola é um desses grandes desafios.

Os conceitos de violência e de indisciplina na educação física (na escola por exemplo) apresentam uma variedade de concepções que variam de acordo com o período, a cultura, os valores e a ética de cada pessoa que o analisa (OSBORNE, 2018).

Podemos considerar que a indisciplina é um ato de descumprimento às normas estabelecidas que interfiram no processo ensino-aprendizagem e a violência vai além desse descumprimento de normas (BELMONTE, 2018), e tudo isso está de alguma forma relacionada às questões morais e éticas, portanto, há de se ter um professor de Educação Física preparado não somente para o seu cotidiano profissional, mas também para transmitir conceitos e valores éticos aos seus alunos, e saber lidar com as mais diversas situações de indisciplina muitas vezes geradas pela violência que ocorre naquela comunidade.

Faria Junior (1987), nos lembra que em 1937, a Educação Física foi mencionada na Constituição Brasileira pela primeira e única vez em seu artigo 131, e segundo ele, foi nesse período autoritário e repressor que a Educação Física “encontrou seu espaço”. A Educação Física então seria praticada por força da lei em nosso País em escolas primárias, normais e secundárias; o que de certa forma trouxe bastante credibilidade à Educação Física escolar, mesmo que ainda muito militarista e voltada para competitividade e meio de preparação do corpo humano para determinadas atividades.

A importância da Educação Física no contexto escolar deve-se ao fato de a escola ser a maior agência educativa, depois da família, com capacidade para influenciar os alunos na aquisição de hábitos e atitudes que contribuem para um harmonioso desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, está comprometida com a solidariedade, a cooperação, a tolerância, a inclusão e o respeito pelo outro. Estes aspectos são essenciais à formação dos alunos e devem ser repassados por meio de uma Educação Física bem orientada, alicerçada no conhecimento científico, na qualidade técnica, na ética, no compromisso social dos docentes e no envolvimento com a comunidade escolar (CONFEEF, 2014).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (2000), ao referir-se à Educação Física, evidencia-a como uma área de conhecimento que introduz e integra o aluno na cultura sobre o movimento humano, tendo em vista a formação do cidadão que vai

produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Nesse contexto, é importante reafirmar o caráter formativo da Educação Física, assegurando as condições objetivas para o acesso a este campo do saber aos alunos atendidos na Educação Básica, independente de condições físicas, gênero e condição social. A Educação Física se apresenta como um componente curricular singular, sendo a única que promove diretamente as várias linguagens do movimento humano e promove a saúde por meio do ensino de estilo de vida ativo e saudável, além de desenvolver os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. As referências sociais e culturais da Educação Física já estão presentes nos hábitos, valores, práticas, no lazer e nas tradições das sociedades modernas, constituindo-se numa representação social das atividades físicas e esportivas. Portanto, deve compor, desde cedo, o currículo escolar, de modo a refletir a cultura social em que está inserida (COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020).

Não podemos ignorar como um dos princípios da Educação Física escolar, o que Morin (2002) considera como a compreensão da tarefa da educação do futuro, sendo esta, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana.

O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades. (MORIN, 2002, p. 104).

Ao longo dos anos, a Educação Física passou de mero instrumento de preparação do corpo humano para um processo de formação psicomotora e sociocultural, sendo responsável não só pela formação do indivíduo, mas também como facilitadora de uma necessária integração social. A história sobre o desenvolvimento da Educação Física envolve uma longa trajetória de discussões, contradições e ressignificações sobre sua natureza e propriedade. Particularmente, em relação à sua vinculação com a atividade escolar, revelam-se aspectos relacionados à apropriação do corpo e aplicabilidade de suas práticas, bem como suas múltiplas representações enquanto componente curricular. De certa maneira, essa ampliação dimensional sobre suas aplicabilidades vem consolidando o caráter formativo com que a Educação Física tem se apresentado em sua função no ambiente escolar (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

A obra do Coletivo de Autores (1992; 2012), traz, de forma clara, uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, sendo exteriorizadas pela expressão corporal nos jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros; e que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas, e portanto existe uma cultura corporal, que é o resultado de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que precisam ser transmitidos para os alunos na escola.

Segundo o CONFEF (2014), a Educação Física escolar é o componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, caracterizado pelo ensino de conceitos, princípios, valores, atitudes e conhecimentos sobre o movimento humano na sua complexidade, nas dimensões biodinâmica, comportamental e sociocultural. Essas dimensões constituem a base para uma nova compreensão sobre a abrangência e interfaces que fundamentam a Educação Física na escola, seja na perspectiva do movimento, inclusão, diversidade, cidadania, educação, lazer, esporte, saúde e qualidade de vida.

Essa compreensão se alia à Declaração do Conselho Internacional para a Ciência do Esporte e a Educação Física (ICSSPE, 2010), reafirmada na V Conferência Internacional de Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e o Esporte (MINEPS V, 2013), que define a Educação Física como uma disciplina dos currículos escolares que se refere ao movimento humano, à aptidão física e à saúde. Concentra-se no desenvolvimento da competência física, de modo que todas as crianças possam movimentar-se de forma eficiente, eficaz e segura, bem como entender o que fazem e que a Educação Física é essencial para o pleno desenvolvimento e realização, e para a participação na atividade física por toda a vida.

De acordo com Murad (2018):

O esporte é visto como um momento de ludicidade em muitos momentos, sendo assim uma atividade prazerosa, com brincadeiras socialmente organizadas, com regras institucionalizadas, hierarquia, funções e competições. O importante é a conscientização de que o esporte é mercado, economia e acima de tudo o esporte é cultura e socialização. A prática de esportes influencia no processo de socialização, é uma cultura na sociedade e também um instrumento sociológico, ético e educacional.

Ainda segundo Murad (2018), o esporte contribui na formação de valores, nas formações de regras, no respeito a essas regras, ao competidor e a quem assiste; e traz valores éticos muito importantes que é o resultado pelo mérito, desempenho e trabalho.

Castellani Filho (2012), relata que poucas vezes a Educação Física foi diretamente associada à questão da cidadania, e até os dias de hoje, se fizermos uma busca de textos que apresentassem em seu título os termos "cidadania" e "educação física", encontraremos poucos trabalhos, e sabemos que ao longo da história da educação física no Brasil construiu-se uma relação velada entre a educação física e determinadas visões de cidadania. Talvez porque quando falamos de educação física e escola temos a concepção para essa disciplina de que ela é responsável pelo trato pedagógico da cultura corporal apenas: conjunto de atividades corporais construídas pelo homem, historicamente, em resposta a suas mais diversas necessidades e questionamentos.

Castellani Filho (2012) afirma também que, foi possível observar nos textos lidos que poucos se aprofundam na questão da cidadania. Isso se justifica, em alguns, por serem trabalhos iniciais e de tamanho bastante reduzido, e em outros por conceber cidadania simplesmente como acesso a direitos. Além disso, alguns desses trabalhos, ainda que colocando o termo cidadania em destaque, pouco ou nada tratam do assunto ao longo do texto.

Castellani Filho (2015), nos mostra que em 1999, ele iniciou os estudos do observatório do esporte, e ao longo desse período surgiu a oportunidade de estabelecer leituras de como se dava ao processo da administração e gestão pública do esporte e lazer, não apenas restrito ao interesse esportivo mais a outros interesses como turismo, cinema e teatro; e nessa época também ocorreram estudos sobre a Copa do Mundo, os Jogos Militares, Jogos Olímpicos, dentre outros grandes eventos. Questões sobre planejamentos urbanos e a relação de políticas públicas esportivas envolvendo as escolas foram muito faladas na época desses megaeventos esportivos, mas o que de fato ficou de legado para nós utilizarmos na escola para a formação desses cidadãos?

Apesar desses grandes eventos terem acontecido no Brasil, em especial na cidade do Rio de Janeiro, notamos que perdemos grandes oportunidades de fazer com que a população brasileira pudesse refletir e aprender sobre o esporte de forma ampla e totalitária, abrindo espaço para que o esporte participasse de discussões como tema transversal no âmbito da escola, que envolvesse toda a comunidade com uma abordagem

que desse sentido e significado a nossa cultura corporal no esporte, e tudo que envolve o movimento humano e seus aspectos éticos e morais gerados pela prática esportiva, e isso inclui debates e projetos com a temática da violência.

Segundo os PCNs (2000) a Educação Física na escola deve incluir conhecimento sobre o corpo, jogos, ginásticas, esportes, lutas além de atividades rítmicas e expressivas. A BNCC (2018), traz como principal novidade para a Educação Física, o fato de situá-la na área de Linguagem e tratá-la no âmbito da cultura. Dessa forma, as expressões culturais passam a fazer companhia aos movimentos de práticas esportivas no campo dos objetos de conhecimento da Educação Física. “Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento” (BRASIL, 2018).

Porém, nas escolas públicas principalmente, não se vê espaços para essas práticas; e quando se vê, dificilmente estão em bom estado. As quadras, piscinas e pistas, quando existem, não são contempladas com mesmo cuidado que se tem com as salas de aula; e falta de investimento e incentivos para a capacitação dos professores também é uma questão a ser discutida e repensada. É preciso inserir projetos pedagógicos para se discutir sobre isso, e também para que de alguma forma as práticas esportivas possam contribuir na reflexão e para as mudanças de comportamentos, influenciando na diminuição da violência.

Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo identificar, através de um estudo de caso, se a escola escolhida planeja suas aulas/atividades, em especial nas aulas de Educação Física, considerando o contexto de violência do entorno dela, e também buscar por experiências bem sucedidas nesse sentido. E caso essas experiências existam, a presente pesquisa também propõe descobrir se são difundidas e utilizadas como modelo para novos projetos e ações nessa e em outras escolas para a discussão e reflexão sobre as questões éticas e da violência, e assim contribuir para a construção de novas estratégias pedagógicas que permitam abordar cada vez mais o tema nas aulas de Educação Física, e assim contribuir para o combate a qualquer forma de violência.

1.1. Justificativa e relevância

O estudo da violência e suas relações com a educação escolar é importante e justificável, pois este fenômeno tem assumido lugar de destaque nos debates educacionais, sendo um tema recorrente na mídia e nas conversações cotidianas da população. A violência é, portanto, um tema transversal à educação, pois sua natureza interativa sugere uma dinâmica propícia aos conflitos e confrontos interpessoais (CRUZ; SANTOS, 2012).

O Brasil possui uma das taxas de homicídio mais altas da América Latina, que por sua vez é uma das regiões mais violentas do mundo. Um estudo de 2017 realizado pela ONU, afirma que o Brasil é o segundo país mais violento da América do Sul. Na lista, no continente sul-americano, Brasil ficou atrás somente da Venezuela (PRESSE, 2022).

Nas últimas décadas, diversas pesquisas têm demonstrado que as maiores vítimas da violência letal no Brasil são os adolescentes e os jovens, particularmente os negros, do sexo masculino e moradores de favelas e periferias urbanas. As mortes ocorrem justamente naqueles lugares onde há uma superposição de violação de direitos sociais e econômicos (UNICEF, 2012).

As instituições criadas no intuito de educar e proteger os adolescentes, como as escolas, podem se constituir como espaços de violação de seus direitos (FONSECA; SENA *et al*, 2013), retirando a cidadania a quem deviam conceder. As violências no espaço escolar possuem diferentes denominações de acordo com a sua natureza: violência na escola, estabelecida nas relações sociais dentro desse espaço; violência da escola, que é violência simbólica estabelecida por meio de exclusão, discriminação e dominação pelo uso de poder; e a violência contra a escola, que se dá pela desvalorização social da instituição escolar e da carreira docente (RISTUM, 2010). As instituições escolares têm sido ambientes em que práticas excludentes e violentas contra a população jovem também se efetuam (UNICEF, 2012). Em pesquisas brasileiras a violência na escola 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 (SOUZA, 2012).

A violência na adolescência se constitui em grave problema de saúde pública, que pode ser observado em todos os contextos de inserção – seja em famílias ou instituições (BRAGA; DELL’AGLIO, 2012).

Podemos citar exemplos de casos recentes de violência ocorridos no entorno e dentro das escolas no Rio de Janeiro, e que infelizmente se tornaram “comuns” não somente em áreas conflagradas da cidade. Como o caso do “Massacre de Realengo”, que tirou a vida de 12 crianças. Todas elas, com idades entre 13 e 15 anos, que eram estudantes da Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, também na Zona Oeste do Rio. O “massacre” ocorreu dentro da escola em horário de aula (BERNARDO, 2021).

Esse crime, que chocou o Brasil e ficou conhecido mundialmente, completou 11 anos no último dia 07 abril, e inclusive é lembrado todos os anos pela mídia.

Às 8h15 daquela quinta-feira, um ex-aluno, Wellington Menezes de Oliveira, então com 23 anos, parou diante do portão da escola, se apresentou como palestrante e entrou. Em comemoração aos seus 40 anos, a Tasso da Silveira estava recebendo ex-alunos para falar sobre suas vidas fora do ambiente escolar. Na mochila, Wellington levava dois revólveres. Dentro do colégio, ele pediu uma cópia de seu histórico escolar na secretaria, cumprimentou uma antiga professora de Literatura com um beijo na testa e subiu para o segundo andar, onde invadiu uma sala da 8ª série. Ali, cerca de 40 alunos assistiam a uma aula de Português. Wellington começou a atirar. Segundo os sobreviventes, ele mirava na cabeça das meninas e no corpo dos meninos. Todos foram disparados à queima-roupa. Enquanto recarregava as armas, o assassino invadiu uma segunda sala, em frente à primeira, e recomeçou. (BERNARDO, 2021).

Situações como essas, infelizmente acontecem todos os dias no Rio de Janeiro, o que torna, este estudo relevante para as mais diversas pessoas que podem se beneficiar dele através do avanço do conhecimento que ele pode propor quando vem a provocar uma reflexão, e quando se pretende contribuir para a melhora da prática pedagógica dos envolvidos nos espaços escolares, bem como, quem sabe também, para uma reflexão do poder público sobre as necessidades desses espaços, e assim ser uma “voz” das escolas públicas, principalmente. A voz da diretoria, da coordenação, de seu corpo docente e demais colaboradores que fazem a “engrenagem” funcionar e que estão envolvidos diretamente na formação desses jovens e nesses projetos, e que podem e devem trazer uma formação ética e moral de seus alunos nesta e em outras escolas, por levantar discussões, reflexões e avaliações; e de alguma forma mensuraram as ações da escola em relação ao planejamento e execução de atividades em suas aulas e fora delas, em especial nas aulas de Educação Física, considerando o contexto de violência do seu entorno.

1.2. Objetivo geral

Identificar se a escola escolhida planeja suas aulas/atividades, em especial nas aulas de Educação Física, considerando o contexto de violência do entorno dela.

1.3. Questões a investigar

1 - A escola planeja suas aulas/atividades, em especial nas aulas de Educação Física, considerando o contexto de violência do entorno dela?

2 - A escola desenvolve atividades que possibilitam reflexões sobre ética e moral? Quais?

3 - A escola tem em seu PPP propostas e/ou projetos em sua prática pedagógica considerando o contexto de violência do entorno dela? Caso sim, existe alguma proposta na prática pedagógica especificamente dos professores de Educação Física para suas aulas e/ou atividades? Quais?

4 – Essas propostas e/ou projetos são avaliadas para mensurar se estão sendo bem sucedidas, e/ou se tem algum impacto nesses alunos?

5 - Essas experiências são difundidas e utilizadas como modelo para novos projetos e ações nessa e em outras escolas para a discussão e reflexão sobre as questões éticas e da violência?

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. A violência da escola e na escola

De acordo com Coelho (2022), tentar entender e explicar o fenômeno da violência nos leva a buscar diferentes fontes do campo saber, proporcionando, assim, uma visão multidisciplinar do problema, e diversas vertentes se dedicam a explicar o fenômeno da violência. Mas é possível identificar que a grande maioria dos estudos sobre o tema é encontrado nas ciências humanas, em especial a antropologia, a sociologia, a psicologia, a biologia social ou a etologia social.

De acordo com o dicionário Aurélio da língua portuguesa (1999), violência é “a qualidade do que é violento, ação ou efeito de empregar força física ou intimidação moral, ato violento”. Para Murad (2007), “violência significa opressão, imposição de alguma coisa à outra pessoa ou outras pessoas, por uso da força em suas diferentes formas; seja ela física, simbólica ou de qualquer outra natureza que evidencie as relações desiguais de poder”.

As definições do que é violência vêm sendo modificadas com o passar do tempo, em função das diferentes percepções das sociedades em relação à esse fenômeno. Em sua complexidade, a violência tem sido estudada por diversos teóricos, que enfatizam seus diferentes aspectos e uma multiplicidade de sentidos lhe são atribuídos.

Wegrzynowski (2019) afirma que, o conceito do termo “violência” é duvidoso, complexo e provoca vários elementos e posições teóricas, implicando dissolução ou cancelamento em diversos elementos e outros conceitos teóricos. As formas de violência são muitas, sendo difícil de elencá-las de forma satisfatória. A violência surge na sociedade sempre de forma nova e não se consegue evitá-la por completo e ela pode ser considerada natural ou artificial. Sendo:

- Violência natural: ninguém está livre dela, ela é própria de todos os seres humanos.
- Violência artificial: é um excesso de força de uns sobre os outros.

De acordo com esta perspectiva, Osório (2007) aponta que a violência está ligada a representações sociais que a codificam de forma positiva ou negativa de acordo com determinado tipo de acontecimento ou referências que as admitam ou não.

Alguns autores ainda apoiam essas colocações, afirmando que o conceito de violência é reconstruído conforme cada sociedade e suas respectivas especificidades, como cultura, política, valores etc. (ABRAMOVAY, 2005; CANDAU, 1999). Portanto, a violência não é uma, é múltipla; afirma Minayo (2006), e por isso trazer as diversas formas de conceituar violência se torna tão importante e faz parte do ponto de partida dessa pesquisa.

A palavra “violência” é de origem latina; o vocábulo vem da palavra vis, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. No seu sentido material, o termo parece neutro, mas quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e a vontade de domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens. Suas manifestações são aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas segundo normas sociais mantidas por usos e costumes ou por aparatos legais da sociedade (MINAYO, 2006).

A violência incorpora vários sentidos, históricos e culturais, que correspondem a situações que vão desde pequenas infrações e ataques a bens materiais, até situações entendidas como risco de vida. Há, porém, um ponto básico: um ato de violência é toda e qualquer agressão, física, moral ou institucional dirigida contra a integridade de um ou de vários indivíduos ou grupos (ABRAMOVAY, 2005).

Apesar das muitas visões, a ideia de violência é entendida habitualmente como um conteúdo de coerção, agressão ou violação de indivíduos no que diz respeito à sua integridade física ou moral e a seus direitos (MARQUES, 2006). Ainda segundo Marques (2006), o termo violência vem do latim *violentia* que deriva da raiz vis, significando força, vigor, potência, emprego da força física.

A violência está presente em toda sociedade, sendo fruto do próprio processo civilizatório (MINAYO, 2013). Há violências toleradas e há violências condenadas, adverte Chesnais (1981). A maior parte das dificuldades para conceituar a violência vem do fato de ela ser um fenômeno da ordem do vivido, cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presencia (MINAYO, 2006).

A violência faz parte da história humana e está presente nas diversas sociedades e tradições culturais; conforme assinala Birman (2009). Ele afirma que a violência é sempre um traço da experiência social que, nos seus múltiplos registros, político, religioso e

simbólico, regula e desregula a relação entre as subjetividades. A constatação da presença da violência ao longo da história da humanidade não significa, contudo, uma naturalização da mesma.

Diferentes formas de violência se apresentam e persistem em cada sociedade, dentro de épocas e contextos específicos, como o caso da violência de gênero e da discriminação de raças no Brasil. São modalidades de expressão que permanecem “naturalizadas” na vida social brasileira, reproduzindo-se nas estruturas, nas relações e nas subjetividades, de maneira insidiosa, se configurando como um jeito próprio e típico de pensar, sentir e agir (MINAYO, 2014; OLIVEIRA, 2008).

Segundo a OMS, a violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessário ter sempre em mente as interseções e conexões existentes entre os diferentes níveis. O modelo ecológico empregado pela OMS no entendimento da violência é baseado nos estudos de Bronfenbrenner (1996).

Segundo Krug (2002), define-se violência como o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação.

As diferentes formas de violência são também classificadas pela OMS segundo a ‘natureza’ dos atos cometidos. Destacamos (BRASIL, 2001; KRUG *et al.*, 2002):

‘Violência física’: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades. ‘Violência psicológica’: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social. ‘Violência sexual’: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa a estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças. ‘Negligência ou abandono’: ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados (CHESMAIS, 1981).

O Brasil sempre teve uma história de violência articulada à sua forma de colonização e de desenvolvimento, embora, o mito que corre no imaginário social e é apropriado politicamente, é de que somos um país pacífico (MINAYO, 2006).

Porém, no Brasil, a violência é um fenômeno sócio-histórico, fundante e estrutural na nossa constituição social. Além de um instrumento político de manutenção da unidade territorial e da base econômica escravocrata, a violência no Brasil desenvolveu-se como uma forma de sociabilidade (CAZES, 2013).

Esse processo histórico gerou reflexos culturais e institucionais que, somados a fatores como a concentração de renda, conduziram-nos a ser uma das sociedades mais violentas do mundo e com um alto grau de tolerância a números exorbitantes de assassinatos e demais tipos de violências.

Quando se questiona sob o ponto de vista ético é possível observar a diferenciação entre a violência possível e a necessária, mediante os comportamentos que são aceitos ou não pela sociedade. Também é possível relacionar a violência legal e que provoca o mal, ou seja, a humilhação, entre a violência natural, que é aquela que impõe dor, percebe-se que ela acaba sendo gerada pelo desacordo de duas partes – que iniciam o conflito e pode ser mais ou menos intenso – o sofrimento. A classificação anterior tem o objetivo de esclarecer o conceito de violência (WEGRZYNOVSKI, 2019).

De acordo com o Atlas da Violência (CERQUEIRA et al., 2020), no Brasil, a principal causa de mortalidade de jovens com idade entre 15 e 29 anos são os homicídios e há destaque também para o aumento da violência letal contra públicos específicos, incluindo negros, população LGBTI+, idosos, mulheres e população em situação de rua. Entre 2013 e 2018, as mortes de mulheres dentro de casa aumentaram 8,3%, o que indica o crescimento de feminicídios; quando verificada, a proporção de mulheres negras entre as vítimas aumentou 12,4%, assim como as taxas de mortes da população negra ao longo dos anos. No que se refere às denúncias de homicídio contra a população LGBTI+, verificou-se um forte crescimento nos anos de 2011 a 2017, saindo de um total de 5 casos, em 2011, para 193 casos, em 2017. Já em 2018 houve redução desse índice de 28%. De acordo com o documento, a escassez de indicadores de violência contra pessoas LGTQI+ permanece um problema central.

É possível pensar que nunca existiu uma sociedade sem violência, mas sociedades mais violentas que outras, cada uma com suas respectivas histórias. A violência perpassa, diversas esferas presentes na sociedade e construídas historicamente. As análises sobre violência vêm se multiplicando e elucidando dimensões importantes da violência, inclusive, influenciando documentos importantes, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Maria da Pena e o Estatuto do Idoso. A violência afeta a saúde, provocando morte, lesões e traumas físicos e emocionais, diminuindo a qualidade de vida das pessoas, exigindo uma readequação da organização tradicional dos serviços de saúde e evidenciando a necessidade de uma atuação muito mais específica, interdisciplinar, multiprofissional, intersetorial e engajada do setor, voltada às necessidades dos cidadãos (MINAYO, 2006). Nesse sentido, o tema violência entrou com mais vigor na agenda da saúde no Brasil (SOUZA *et al.*, 2015).

Da mesma forma, Silva e Assis (2018) apontam que, nos últimos anos, casos de violência relacionados às escolas também têm apresentado cada vez mais notoriedade na mídia e na sociedade em geral, especialmente em decorrência de crimes cometidos, e há, dentre as teorias sobre violência, um conjunto de pensamentos e ideias que busca explicar o fenômeno da violência a partir de suas raízes sociais, propondo que ela se manifesta como resultado dos efeitos causados por abruptas mudanças sociais sobretudo a industrialização e a urbanização.

Mesmo os indivíduos reagindo com agilidade contra a essência do ódio e da violência não significa que sejam irracionais. Alguns autores consideram que tanto na vida pública como na privada existem situações em que a violência se torna o único remédio correspondente. Para Pavani (2016), em alguns casos, a violência equilibra a balança da justiça:

A ausência de emoções não causa nem promove a racionalidade. O oposto do emocional não é o racional, mas o não se sentir sensibilizado. O ódio e a violência são irracionais apenas quando dirigidos contra substitutos. É o caso do racismo e da Revolução Francesa com Robespierre” (PAVANI, 2016, p. 16).

A agressividade é um impulso nato, essencial à sobrevivência, à defesa e à adaptação dos seres humanos (FREUD, 1980). É um elemento protetor que possibilita a construção do espaço interior do indivíduo, promovendo a diferenciação entre o ‘Eu’ e o ‘Outro’. Ao contrário da violência, a agressividade se inscreve dentro do próprio processo de constituição da subjetividade. A transformação da agressividade em violência é um processo ao mesmo tempo social e psicossocial para o qual contribuem as circunstâncias de vida, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e também as idiosincrasias dos sujeitos (MINAYO, 2009).

O Conflito é um fenômeno social normal e importante que existe em todas as sociedades, sobretudo nas sociedades democráticas. Expressa diferenças nas formas de pensar, sentir e agir dos membros de uma família, de escolas, de gerações opostas, de classes sociais antagônicas ou dos vários segmentos de qualquer grupo social. O conflito quando socialmente aceito e explicitado pelas várias partes em um ambiente passível de escuta ou de negociação é bom e produz mais democracia e cidadania, seja quando leva a consenso, seja quando permite a cada um aprofundar suas posições. O conflito se transforma em violência quando uma das partes se sente dona da verdade e impõe sua vontade ao outro (indivíduo ou coletividade) por meios autoritários, agressivos ou com armas (MINAYO, 2009).

A violência na sociedade contemporânea é visível e invade subjetiva e objetivamente a vida de todos, interferindo nos desejos, nas ações e nas opções tomadas por indivíduos e por instituições. É um desafio social a ser enfrentado devido à complexidade de tipos existentes e de suas inúmeras manifestações. A violência é ‘histórica’, ou seja, cada sociedade, dentro de épocas específicas, apresenta formas particulares de manifestação. Há formas que ‘persistem no tempo e se estendem por quase todas as sociedades’, como a violência de gênero e sob diferentes grupos etários e a discriminação racial (ASSIS, 2010).

Os estudos e pesquisas sobre as implicações morais e éticas da violência incidam a ser merecedoras de uma atenção específica ou direta da filosofia. O conceito de violência através de diversos autores pode ser mais elaborado e aprofundado de maneira mais explícita por meio de propostas que tragam a solução ou a diminuição da violência no mundo e podem, de certa forma, ser melhor encaminhadas para serem colocadas em prática (WEGRZYNOVSKI, 2019).

Cardia (1997), relata a investigação das percepções da violência no bairro, e, examina seus possíveis efeitos sobre a vida escolar. Nas áreas com muitas ocorrências de homicídios o medo invade a rotina escolar. Em locais onde há menor número de homicídios, mas outras práticas violentas, sobretudo as que ocorrem na família; verifica-se o fenômeno da normalização da violência, ou seja, sua banalização. Isso é observado nos bairros e conseqüentemente, atinge as escolas, onde infelizmente são comuns as práticas de incivilidade, como brigas, agressões físicas e verbais.

Nesses espaços de exclusão social, como as favelas, os guetos, os bolsões de pobreza, deve-se entender de maneira crítica o porquê ocorre a troca de ferramentas de trabalho por outras formas de sobrevivência, que acaba influenciando a mídia na criação de um padrão comportamental das pessoas que ali vivem, assim como a forma que surge a economia informal nesses locais (WEGRZYNOVSKI, 2019).

Candau (1999) investigou, a cidade do Rio de Janeiro com o tema da violência escolar no universo dos professores da rede pública, e naquela época já reconheceu o aumento da violência escolar como uma das expressões do aumento da violência social. Em sua pesquisa, a maioria dos entrevistados apontou a prática de agressões físicas e verbais entre alunos como uma das modalidades mais frequentes; e alguns também relataram esse tipo de conduta ocorrido pelos adultos, funcionários e professores. Esse estudo constatou também as depredações e agressões ao patrimônio, como por exemplo as pichações e os relatos de professores sobre roubos e intimidação de agentes externos à escola, feitos ou ordenados por chefes locais do crime.

Minayo (2006), sublinha que nem a filosofia popular nem os filósofos eruditos têm uma última palavra sobre o significado da violência. Muita gente defende um pensamento pragmático e maniqueísta sobre o tema: a violência é boa ou má, positiva ou negativa, segundo as forças históricas que a sustentam. Outros reafirmam sua negatividade sob qualquer pretexto.

Exemplos estão aí, em pleno século XXI, inoculados pelo veneno do medo, da luta pelo poder e pelos bens escassos, para os quais a humanidade ainda não encontrou um antídoto. Ao contrário, vários chefes de Estado continuam a justificar conflitos políticos e guerras no mundo em nome da civilização e da paz. Igualmente, pais e mães ainda hoje persistem em abusar física e emocionalmente dos filhos por tradicionais e seculares razões ditas pedagógicas (ASSIS, 2010).

Para estudarmos mais a fundo o tema da violência urbana presente na sociedade contemporânea, é necessário compreendermos por qual maneira os bolsões de pobreza estão se polarizando nos centros urbanos, e de qual forma as pessoas que estão inseridas nessas áreas organizam suas táticas e estratégias de sobrevivência mediante o sistema capitalista. O modo de vida dessas pessoas é padronizado pela sociedade em geral, em especial pela mídia (WEGRZYNOVSKI, 2019).

2.2. Ética, violência e educação física

Wegrzynovski, (2019), mostra-nos que a violência surge na sociedade sempre de forma nova, e cabe à filosofia, em especial a ética, realizar reflexões sobre suas origens, sua natureza e quais são as consequências morais e materiais no contexto social.

A palavra “ética” vem do Grego ‘ethos’, que significa “modo de ser” ou “caráter”, ou seja, diz respeito aos costumes, aos hábitos dos humanos. Portanto, pode-se dizer que ética se dá pela educação da vontade. Ela pode ser estudo detalhado das ações e dos costumes, e pode até mesmo ser a própria realização de um tipo de comportamento social de um ser humano (VALLS, 2017).

A Constituição Federal de 1988 constitui um legado inovador para toda população, dando respaldo a todos os segmentos sociais e para os três poderes: judiciário, legislativo e executivo; a concretude e efetividade das conquistas e direitos contidos na

Constituição. A ética permeando a efetivação da cidadania deve ter seus princípios fundamentalmente na garantia dos direitos humanos (WEGRZYNOVSKI, 2019).

Wegrzynovski (2019), também diz que, no que se refere às relações existentes entre a moral, a ética e a violência, consegue-se observar diferentes posições: há os que se opõem à ética e à violência, distinguindo os dois campos. Existem outros que apresentam a violência como sendo uma dimensão completamente ética, garantindo que a violência provoca a intenção de praticar qualquer ato violento.

Um exemplo importante para citar é a pena de morte, seja ela legal ou ilegal, mas que sempre implica um sentido ético-moral para quem quer analisar sua existência de maneira radicalizada. Muitos outros exemplos distinguem as relações existentes entre a violência, a ordem social e a ordem legal, ou com a consciência moral de cada pessoa (WEGRZYNOVSKI, 2019).

Em 1785, quando tinha 61 anos, Immanuel Kant teve seu livro “A fundamentação da metafísica dos costumes” publicado pela primeira vez, um texto fundamental sobre a ética, e ele inicia esse prólogo da “Fundamentação” com uma retomada da antiga ideia grega de uma divisão tripla da filosofia em lógica, física e ética, esclarecendo que enquanto a lógica é puramente formal, trata apenas da forma do pensamento em si e não de quaisquer objetos particulares: a física e a ética, por outro lado, lidam com objetos particulares: a física se preocupa com as leis da natureza e a ética com as leis da liberdade (LOHBAUER, 2018).

Kant (2007) acreditava que nada era bom em si, exceto a boa vontade, e definiu a vontade como a habilidade humana única de agir de acordo com regras, leis ou princípios morais, independentemente de interesses ou consequências. Depois de estabelecer a boa vontade como o atributo humano mais importante, Kant (2003, 2007) então argumentou que a razão era o segundo atributo humano mais importante e que, portanto, era possível estabelecer regras morais absolutas válidas com base apenas na razão, não por referência a qualquer ser sobrenatural ou por evidências empíricas, mas pelo mesmo tipo de raciocínio lógico que estabelece verdades tão indiscutíveis em matemática e lógica.

Outro princípio importante no sistema ético de Kant (2007) é que nenhum ser humano deve ser pensado ou usado apenas como um meio para o fim de outra pessoa, que cada ser humano é um fim único em si mesmo, moralmente falando ao menos. Esse princípio, às vezes, é referido como o "Imperativo Prático" de Kant. Ele, certamente, parece ser um princípio importante se considerarmos a justiça e a igualdade de tratamento

como atributos necessários de qualquer sistema moral. Aliás, este princípio também pode funcionar como um antídoto para a "análise custo-benefício", ou o "fim-justifica-os-meios".

A reflexão sobre os valores e preceitos morais aparece muito clara em um dos maiores pensadores da antiguidade e um dos maiores filósofos de toda a tradição ocidental: Sócrates. Ele propôs uma lei científica positiva da conduta: a virtude é conhecimento; e esse princípio envolve o paradoxo de que a pessoa que sabe o que é o bem não pratica o mal (SOUZA, 2021).

Já Aristóteles descreve seu sistema ético como sendo eminentemente baseado no senso comum, na maior parte, fundado como está nos juízos morais do ser humano ideal que, baseado na razão, é considerado bom e virtuoso (KRAUT, 2009). Ele afirma que os seres humanos começam com uma capacidade de bondade, que tem de ser desenvolvida pela prática. Ele diz que começamos fazendo atos que são objetivamente virtuosos, sem o conhecimento de que os atos são bons e sem os escolhermos ativamente ou racionalmente. Ao praticarmos esses atos, percebemos que a virtude é boa em si mesma (RICKEN, 2008).

Podemos citar como exemplo, uma criança que é ensinada a dizer a verdade (objetivamente uma virtude) por seus pais, e ela faz isso porque eles ensinaram que ela deveria. Eventualmente, ela reconhece que a verdade é uma virtude em si mesma, e ela continua a dizer a verdade, porque ela sabe que é virtuoso fazê-lo. Este processo parece ser circular, exceto que Aristóteles faz uma distinção entre os atos que criam uma boa disposição, por exemplo, dizer a verdade sem saber que isso é uma virtude, e aqueles que fluem da boa disposição uma vez que foi criada, por exemplo, dizer a verdade porque a pessoa a conhece como uma virtude (SILVEIRA, 2000). Aristóteles afirma ainda que a própria virtude é uma disposição que se desenvolve a partir de uma capacidade pelo próprio exercício dessa capacidade (PERINE, 2006).

Couto (2008) afirma que nenhum pensador influenciou a ética da Ásia mais do que Confúcio: "...ele é o maior professor da China e suas lições são profundamente humanistas, enfatizando as responsabilidades que as pessoas têm entre si com o objetivo de produzir e manter uma sociedade justa e ordenada." (COUTO, 2008).

Confúcio viveu durante um período de agitação política e caos conhecido como o Período das Primaveras e Outonos, uma época que, imediatamente, precedeu o período

de “Estados Combatentes”, e suas percepções morais prevaleceram e se tornaram-se a base para a longa estabilidade da China como civilização e como nação (COUTO, 2008). Para Confúcio, os seres humanos são, fundamentalmente, sociais de natureza. Um indivíduo é nascido em uma família e é membro de uma comunidade e de uma nação que era considerada como uma família extensa ou "grande" (BUENO; NETO, 2014). Em outras palavras, a identidade está sempre ligada ao grupo e aos relacionamentos dentro da ordem social. Como um eu relacional, o indivíduo ocupa certos papéis sociais que carregam responsabilidades correspondentes (IVANHOE, 2000).

Em um mundo chinês, a unidade fundamental é a família, enquanto o estado é, de fato, a família como um mandado ampliado. O indivíduo enredado e como parte dessa estrutura social, espera-se que ele exerça uma consideração mútua em todas as relações humanas. No confucionismo existem cinco relações cardeais, principalmente de natureza patriarcal e hierárquica, que especificam deveres e privilégios. É dentro da estrutura dessas relações que se realizam as virtudes e atitudes que reforçam a vida cotidiana (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

Barros Filho (2014), afirma que a ética é uma emoção, um impulso, e nossa essência é uma potência vital e, dependendo do dia a dia ou do momento vivido, esta potência oscila entre um estado mais ou menos positivo, determinando a forma ou maneira de agir das pessoas, o que o autor denomina “potência de agir”. “Mais do que ciência, ética é sabedoria. Cada sociedade tem sido caracterizada por seus conjuntos de normas, valores e regras.” (VARGAS, 2007).

Segundo diversos autores podemos chegar a algumas conclusões sobre ética e moral: “Moral” significaria o que é bom ou certo e “Imoral” significaria o que é mau ou errado. “Bom” ou “certo” deve envolver prazer, felicidade e excelência e levar a harmonia e criatividade, enquanto “mau” ou “errado” envolverá dor, infelicidade e falta de excelência e levará à desarmonia e falta de criatividade; porém, os termos bom e mau devem ser definidos no contexto da experiência humana, nas relações humanas. A Ética é o estudo da moralidade, ou do que é bom, mau, certo ou errado em um sentido moral.

“Amoral” então significa não ter sentido moral ou ser indiferente ao certo e ao errado, já “Não moral” significa fora do reino da moral completamente. A abordagem científica ou descritiva é usada nas ciências sociais e está preocupada com a forma como

os seres humanos, de fato, comportam-se. Por exemplo: Os seres humanos, muitas vezes, agem em seu próprio interesse.

Para Boff (2012), ser ético implica em um conjunto de princípios, de valores, indicações, de hábitos e de práticas que ordenam a vida particular e social de um determinado grupo; “uma forma de estar no mundo com os outros”.

Um dos desafios da educação é contribuir para a formação ética e moral do estudante. A educação deve ser construída e problematizada através da participação do indivíduo na sua vida pública, o que reflete em uma consciência da realidade, dos conflitos, dos interesses individuais e sociais, conhecimento de organismos de controle e defesa de direitos a informação de limites e possibilidade de defesa e controle dos direitos, a noção dos limites e das possibilidades de atividades individuais e coletivas (WEGRZYNOVSKI, 2019).

Uma terceira base moral oferecida para a bioética é a justiça social. Tal como acontece com os outros princípios fundamentais, uma ampla variedade de versões de justiça social tem sido proposta, mas uma particularmente importante na bioética é a teoria do contrato social ideal de J. Rawls (2000).

Para Rawls (2000), a teoria da justiça que as pessoas racionais chegariam atrás de um "véu de ignorância" (isto é, imparcialmente por não saber quais seriam seus próprios papéis ou circunstâncias sociais específicas) seria baseada em dois princípios morais fundamentais. O primeiro seria uma obrigação de respeitar a liberdade de todos na medida máxima compatível com o respeito igual pela liberdade de todos. O segundo seria buscar a igualdade para todos e que as desigualdades deliberadamente criadas seriam justas apenas se fossem para o maior benefício dos menos favorecidos e ligados a cargos e posições abertas a todos sob condições de igualdade justa de oportunidades (RAWLS, 2000).

Leyser, (2018), afirma que, as vantagens da abordagem rawlsiana incluem sua combinação de liberdade e benefício diferencial para os mais desfavorecidos. Os problemas incluem a rejeição direta nas teorias competitivas de justiça dos próprios princípios rawlsianos (e sua justificativa teórica) e/ou a "ordem lexical" atribuída a eles por Rawls, pela qual a liberdade tem prioridade sobre o igualitarismo. As teorias libertárias da justiça, por exemplo, tendem a rejeitar qualquer obrigação de obter igualdade ou beneficiar os menos favorecidos – isso seria bom, mas não obrigatório. As

teorias socialistas marxistas da justiça subordinam a liberdade ao encontro da necessidade e a tentativa de alcançar a igualdade.

As teorias comunitárias de justiça podem rejeitar uma abordagem rawlsiana, alegando que ela não especifica suficientemente uma concepção positiva do bem ligada às necessidades e interesses das comunidades humanas ou da comunidade humana. E as teorias da justiça baseadas nos direitos podem opor-se a uma abordagem rawlsiana, alegando que ela está inadequadamente fundamentada e apoiada nos direitos humanos, com variações nessa oposição dependendo de quais direitos são considerados de particular importância. Em suma, os princípios para a bioética fundamentados em uma preocupação moral pela justiça compartilham uma preocupação em tratar as pessoas com justiça, mas diferem amplamente em relação à teoria substantiva da justiça que deve ser aplicada (LEYSER, 2018).

Murad (2009), cita a forte ligação entre a Educação Física e a ética, e o que essa relação pode proporcionar. Ele relata em seu livro que a transmissão de valores tidos como fundamentais através das práticas do esporte, em que essas práticas podem e devem buscar finalidades socioculturais para além das finalidades propriamente esportivas. E essa ‘consciência crítica’, claro, deveria também fazer parte da formação e da atuação dos profissionais de Educação Física, tanto nos espaços da escola quanto em outros lugares fora dela. Nessa perspectiva, que tem a ver com a ética, a sociologia tem alguma contribuição a oferecer à Educação Física e a seus profissionais.

Talvez se faça necessário observar tanto os aspectos mais simples até os mais profundos que a ética desenvolve no indivíduo, e que deverá ser colocado em sua prática na escola, através de propostas, projetos; para que não haja reducionismo do conceito de moral e ética, por vezes tidos como sinônimos; além da falta do questionamento crítico desses conceitos pelos professores e alunos.

Os conceitos de violência e de indisciplina na educação física (na escola por exemplo) apresentam uma variedade de concepções que variam de acordo com o período, a cultura, os valores e a ética de cada pessoa que o analisa (OSBORNE, 2018).

Segundo Silva (2010), o papel do professor é importante para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Por isso, a violência contra ele prejudica, diretamente, nesse processo. Logo, se no passado, a profissão do professor era nobre, atualmente, não se ensina que o professor deve ser respeitado, transformando-o em alvo

de diversos tipos de violência – física, verbal, moral e/ou psicológica (SILVA, 2010). O ensino da ética e da moral na escola, através de atividades teóricas e práticas pode ajudar nesse sentido?

Quando falamos de pessoas como sendo morais ou éticas, geralmente, queremos dizer que elas são pessoas boas, e quando falamos delas como sendo imorais ou antiéticas, queremos dizer que elas são pessoas más. Quando nos referimos a certas ações humanas como sendo morais, éticas, imorais ou antiéticas, queremos dizer que elas estão certas ou erradas. A simplicidade dessas definições, contudo, termina aqui, pois como definimos uma ação certa ou errada ou uma pessoa boa ou má? Quais são os padrões humanos pelos quais tais decisões podem ser tomadas? Estas são as questões mais difíceis que constituem a maior parte do estudo da moralidade, pois alguns fatores culturais, regionais, podem influenciar nesses aspectos. O importante é lembrar que moral, ética, imoral e antiético significam, essencialmente, o bom, o certo, o mau e o errado (LEYSER, 2018).

É desejável que os seres humanos se comportem com boas maneiras uns com os outros e sejam morais em suas relações humanas. Muitas vezes, porém, é difícil estabelecer uma conexão direta entre o comportamento socialmente aceitável e a moralidade (TORRES; NEIVA, 2011). Muitos membros decadentes de sociedades passadas e presentes agiram com boas maneiras impecáveis e, contudo, foram altamente imorais em seu tratamento de outras pessoas. Porém, para trazer à luz um problema moral, às vezes, pode ser necessário violar as "boas maneiras" de uma determinada sociedade. Por exemplo, há algumas décadas, em sociedades como nos Estados Unidos da América e na África do Sul durante o Apartheid, era considerado mau modos e até mesmo ilegal que as pessoas negras comessem na mesma área de um restaurante que os brancos. Nos EUA, ocorreram o que foram chamados de "sitins" realizados nesses estabelecimentos, que eram protestos não violentos, em que pessoas negras sentavam nestes restaurantes, pediam para serem servidos, eram recusados, mesmo assim permaneciam sentados se recusando a sair (SILVA, 2015). Este movimento inspirou o "kiss-in", nos EUA e na Europa, e o "beijação" no Brasil, que consistia na "demonstração pública de afeto entre homossexuais em locais em que essa prática é coibida, buscando visibilidade para esse público" (GREEN; TRINDADE, 2005).

Ou seja, estas ações violavam as "boas maneiras" para apontar e tentar resolver os problemas morais associados à desigualdade de tratamento e à negação da dignidade aos seres humanos. Portanto, embora possa, às vezes, haver uma conexão entre as boas maneiras e a moral, deve-se tomar cuidado para distinguir

entre os dois quando não há uma conexão clara. Não se deve, por exemplo, equiparar o uso de palavras de baixo calão com estupro ou assassinato ou desonestidade nos negócios (LEYSER, 2018).

A lei fornece uma série de declarações públicas – um código legal, ou sistema de normas do que fazer e do que não fazer – para orientar os seres humanos em seu comportamento e para protegê-los de fazer mal a pessoas e bens. Algumas leis têm menos importância moral do que outras, mas a relação entre lei e moralidade não é inteiramente recíproca. O que é moral não é necessariamente legal e vice-versa (WEIL, 1990). Ou seja, você pode ter leis moralmente injustas, como mencionado anteriormente. Além disso, certas ações humanas podem ser consideradas perfeitamente legais, mas, moralmente, questionáveis (LEYSER, 2018).

Sabemos que o núcleo familiar é essencial para uma boa formação do caráter do indivíduo, no entanto o educador e professor também são fundamentais nesse processo. Segundo Wegrzynowski (2019), o educador tem o poder de lapidar as ações de seus educandos; e a ética, dessa maneira, pode ser considerada como questões indispensáveis para o sucesso no trabalho do educador; é através dela que os educadores desempenham seus papéis fundamentais, com responsabilidade, compromisso, viabilizando um diálogo constante para melhorar a convivência com alunos e demais profissionais da educação.

Sobre a ética na educação, o educador auxilia a sua ação profissional a trazer de certa forma segurança, autocrítica e autoconfiança aos alunos, oferecendo uma aula educativa, em que os educandos possam exercer seus limites, com respeito à individualidade de cada um (WEGRZYNOVSKI, 2019).

Mas e a indisciplina? Podemos considerar que a indisciplina é um ato de descumprimento às normas estabelecidas que interfiram no processo ensino-aprendizagem e a violência vai além desse descumprimento de normas (BELMONTE, 2018), e tudo isso está de alguma forma relacionada às questões morais e éticas, portanto, há de se ter um professor preparado não somente para o seu cotidiano profissional, mas também para transmitir conceitos e valores éticos aos seus alunos, e saber lidar com as mais diversas situações de indisciplina muitas vezes gerados pela violência que ocorre naquela comunidade.

É interessante notar que Aristóteles argumentou que ser moral tem a ver com a função de um ser humano e que, ao desenvolver seu argumento, ele passou dos usos não morais para os usos morais de bom e mau. Ele sugeriu que tudo o que é bom ou mau é assim porque funciona bem ou mal. Ele então continuou dizendo que se pudéssemos descobrir qual é a função de um ser humano, então saberíamos como o termo bom ou

mau pode ser aplicado à vida humana. Tendo chegado à teoria de que a função adequada do ser humano é a razão, ele concluiu que ser moral significa, essencialmente, raciocinar bem para uma vida completa (ARISTÓTELES, 1984).

É perceptível, na atualidade principalmente, que quando se fala em política, violência e segurança pública no Brasil, que os mesmos termos que são usados no discurso moral por elementos que deveriam de fato ter uma postura ética e moral, muitas vezes, também são usados de forma não moral. E nem Aristóteles nem ninguém realmente poderia imaginar que esses termos seriam aplicados tanto e em tantas situações e coisas que não têm algo, diretamente, a ver com o moral ou o ético.

Afinal, do que se fala quando se refere à violência no ambiente escolar? Agressões verbais e físicas, furtos, roubos, indisciplina, incivildades, violência contra o patrimônio público, discriminação, humilhação, desrespeito... a lista parece interminável (LOPES, 2008).

Murad (2018), afirma que, contextualizada, histórica, social, cultural e simbolicamente, a educação física pode tornar-se bem mais do que uma disciplina escolar, de transmissão de conteúdos programáticos para buscar incessante e renovadamente o debate sobre a inclusão, a tolerância, a igualdade de oportunidades e a aceitação das diferenças.

Quando nos movimentamos, nosso corpo expressa uma série de significados da cultura em que estamos inseridos, construindo uma linguagem corporal própria. Pazin (2014), citando Courtine e Vigarello (2008) sobre a história do corpo, diz que: As atividades corporais e esportivas congregam algumas das formas mais elementares de experiências e sensibilidades cotidianas que se desdobram e se modificam no tempo. Portador de simbologias e representações, jamais o corpo humano conheceu transformações de uma grandeza e profundidade semelhantes às encontradas no decurso do século XX (PAZIN, 2015, p. 15).

Para Bourdieu (2001), aprendemos primeiramente pelo corpo e este é, para esse sociólogo, no sentido biológico e social, um corpo situado, que ocupa uma posição no espaço físico e no espaço social, este entendido como espaço da coexistência de posições sociais, em que aprendemos (pelo corpo) desde o momento do nascimento, no limite da pele e para além.

A forma pela qual nos vestimos, a forma de agir, falar, andar, de respeitar (ou não), de dirigir um certo olhar, de sentar, de cruzar as pernas, de admirar, de amar; todas essas disposições e comportamentos, esses detalhes sociais que vão nos constituindo, estão inscritos em nosso corpo. Esse mesmo corpo, na escola, também está submetido aos ritos e rituais institucionais, traduzidos, por exemplo, na ação pedagógica cotidiana e nos comandos de autoridade: "fica direito", "fica quieto", "não se mexa", mostrando como uma ação psicossomática que se exerce através da emoção, sofrimento psicológico ou até físico, vai se inscrevendo na superfície dos corpos e construindo o que Bourdieu chama de sentido prático do *habitus*, em que o corpo envolvido no mundo, exposto ao mundo, às sensações, aos sentidos, aos sofrimentos se sente em casa no mundo porque o mundo também está nele sob a forma de *habitus*, (BOURDIEU, 2001).

Dentro desse sentimento familiar de pertencimento, o corpo é habitado pelo mundo que ele habita; pré-ocupado pelo mundo onde ele intervém ativamente com envolvimento de ações, tensões que lhe conferem sentidos na construção de quem se é (BOURDIEU, 2001). Sendo assim, como pensar a Educação Física na escola frente às manifestações de violência sem pensar em práticas que tragam reflexões da moral e da ética?

As atividades propostas pela Educação Física naturalmente trazem essa abordagem, mas cabe ao professor trazer à tona debates e reflexões conscientes sobre isso em suas aulas e projetos, bem como a escola num todo.

Isso nos lembra o que diz no livro Coletivo de autores (1993), onde fica claro que procurar nos deslocar nos acordos de uma proposta de Educação Física atenta para esse corpo socializado dentro de um determinado contexto espaço-temporal, em que urge refletir as necessidades das crianças e dos adolescentes em escolarização, construindo reflexões pedagógicas acerca desse acervo corporal em que as formas de representações do mundo, que o ser humano tem produzido no decorrer de sua história, ganham espaço cada vez maior, adquirindo sentido e significado.

O papel da escola, tanto pública como privada, é importante na educação para a cidadania, a escola pública tem um diferencial por acolher a todos, sendo parte complementar da vida e da cidade democrática (WEGRZYNOVSKI, 2019).

2.3. Projeto Político Pedagógico e a Educação Física em áreas conflagradas

O direito à educação pública tem sido reiterado em diferentes dispositivos legais. Na Constituição Federal de 1998, consta nos art. 6º, art. 205, art. 210, art. 206, (BRASIL, 1998); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, Lei nº 9.394/96, o art. 3º prevê “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, além de “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996); na Lei nº 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente, em especial no art. 53 (BRASIL, 1990); e no Estatuto da Juventude — Lei nº 12.852/2013, art. 7º e art. 12. A citada LDB 9.394/1996 se constitui como marco legal que materializa a luta dos/as educadores/as brasileiros/as por uma educação pública, num período de grandes dificuldades no enfrentamento das políticas e reformas que se sucederam. Tratava-se da luta pela efetivação de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e todas (IMMIANOVSKY; SCHREIBER, 2022).

A elaboração de uma base comum curricular para a educação básica vem sendo preconizada na legislação brasileira desde os finais da década de 1930 com a reforma Francisco Campos, que estabeleceu uma matriz unificada para o ensino primário e secundário do Brasil, observamos também nas Leis Orgânicas na década de 1942 esta mesma preocupação. A Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 reforçaram essa exigência de uma base comum curricular de forma mais explícita. Dessa forma, foram elaborados os PCNs em 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais em 2010, com intuito de atender às solicitações da legislação vigente. Com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 esse assunto ficou mais evidente, vindo a ser concretizado no ano de 2017 com a aprovação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e no ano de 2018 a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

A BNCC começou a ser estruturada no ano de 2015 e contou com a contribuição de diversos autores do campo educacional e com a sociedade brasileira, entre eles, os professores da educação básica, professores universitários e profissionais da educação. O processo de construção da BNCC provocou, no campo educacional, muitas discussões, debates e divergências, a ANPEd – Associação Nacional dos Pesquisadores em educação e a ABdC – Associação Brasileira de Currículo foram as principais oponentes da

elaboração de uma base comum curricular. Entre as alegações contrárias, segundo essas associações, a BNCC não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, caracterizando-se como um risco de retrocesso. A aprovação da versão final da BNCC traz consigo os encontros e os desencontros, os avanços e os retrocessos na elaboração do currículo que se mostra como um campo de disputa na educação brasileira, e claro que tudo isso reflete na construção dos PPPs das escolas (FRASSETO, 2019).

Há de se atentar a importância de uma Educação Física escolar comprometida com um projeto político pedagógico capaz de transformar o homem e a sociedade, a partir da reflexão sobre a cultura corporal, numa perspectiva crítico-superadora. O objetivo da concepção é facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino fundamental e médio, ou seja; a materialização do PPP nas práticas dos componentes curriculares (SOARES *et al* ,1992).

O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino. A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (VEIGA, 2002).

Os projetos de nossas escolas, quando construídos, são planejados de acordo com o que temos intenção de fazer, de realizar. Pensamos no futuro com base no que temos, buscando o possível de acordo com o presente.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

A principal possibilidade de elaboração do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de configurar sua própria identidade. Isso significa conceber a escola como espaço público, como lugar de debate, do diálogo fortalecido na reflexão coletiva. A escola, nessa perspectiva, é vista como uma instituição

social inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (VEIGA, 2004).

Segundo Murad (2018), essas questões estão presentes em muitas partes do planeta: fome, desigualdade social, violência; como consequência de uma escolarização precária, da ausência de oportunidades iguais, econômicas, de poder, de trabalho e de cultura. “A desigualdade então torna-se um dilema perturbador, dramático e, trágico.” (MURAD, 2018).

A Educação Física escolar enquanto componente curricular é um dos responsáveis pela formação do cidadão, e por isso, deve participar das discussões referentes à construção do PPP e compartilhar a sua implementação. O professor de Educação Física, que é membro do coletivo escolar, tem tarefas e responsabilidades a cumprir e deve estar comprometido com o seu papel pedagógico e político ((VENÂNCIO; DARIDO, 2012).

A versão final da BNCC, é de 2018, e está organizada em direitos de aprendizagem e habilidades, expressas em dez competências gerais que norteiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos adolescentes; e a partir de sua aprovação, todas as redes de ensinos públicas e particulares deveriam elaborar seus currículos e suas propostas pedagógicas baseadas nessa referência comum obrigatória em todo o território nacional; de acordo com as especificidades regionais e as particularidades locais de cada instituição escolar (FRASSETO, 2019). E, mais uma vez podemos perceber a importância e o caráter formativo da Educação Física, para assegurar as condições objetivas de acesso a indispensáveis campos do saber para a formação da cidadania desses jovens. E também a importância de tudo isso estar previsto no PPP das escolas.

Muitos autores afirmam que o projeto político-pedagógico precisa ser construído e vivenciado a todo momento e por todos os envolvidos no processo educativo da escola, pois ele agrupa não somente planos de ensino e atividades das mais diversas, mas também e, principalmente desenvolve um compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos daquela escola e comunidade.

Ele é político e pedagógico ao mesmo tempo, ou seja, uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (VEIGA, 2002).

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, e na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo (VEIGA, 2002).

De acordo com Veiga (1995, p. 17):

A gestão democrática exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério

Segundo Veiga (2013), compreender os problemas postos pela prática pedagógica é uma exigência da gestão democrática, pois ela busca assumir o controle do processo de trabalho pelos professores, equipe técnica, funcionários e alunos. Sob essa ótica, a gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, da solidariedade e reciprocidade, da autonomia.

Sempre se faz necessário repensar o espaço escolar e refletir como tornar o processo ensino-aprendizagem mais atrativo, motivacional e significativo para os alunos, isso tornou-se objeto de investigação de muitos estudiosos. Há exemplo de alguns desses estudos temos: Educação Física, seguida de biologia, português e matemática como as disciplinas preferidas entre alunos do 2º ano do ensino médio no Espírito Santo (LORENZONI *et al.*, 2017); e também Educação Física como preferida pelos estudantes do 1º e 3º ano do ensino médio de escolas públicas e particulares da Região Metropolitana de Campinas (RIPARI *et al.*, 2018).

Gonçalves (2021), afirma que, no imaginário de muitos professores, diretores e pedagogos que compõem equipes técnicas das escolas, o momento da aula de Educação Física é sempre motivo de interpretações deturpadas. Em diversas situações cotidianas na escola, seja no intervalo entre as disciplinas, no setor de orientação educacional e pedagógica ou mesmo no conselho de classe, professores de Educação Física, eventualmente, se deparam com opiniões frívolas acerca do processo ensino-aprendizagem da Educação Física. Falas do tipo: “Educação Física todo mundo gosta!”, “Jogar é sempre melhor do que estudar.”, “Vocês são sortudos!”, são apenas algumas indicações que tentam fundamentar esse tipo de suposição que associa a práxis

pedagógica da Educação Física como algo de mais fácil aplicação e ao mesmo tempo mais atrativo para os alunos.

Mesmo com esse caráter provocativo e algumas vezes mal intencionado, partes desses diálogos aparecem por identificar na disciplina de Educação Física alguma resistência com relação aos principais problemas que assolam essa etapa de ensino, que são: o desinteresse, o afastamento e a evasão escolar (IBGE, 2019). O que muitos desses profissionais ainda não sabem é que esse panorama também se faz presente no espaço de aula de Educação Física (GONÇALVES, 2021).

A revisão de literatura realizada por Araújo *et al.*, (2019) comparou artigos sobre a participação de adolescentes brasileiros nas aulas de Educação Física Escolar; e verificou que, em sua maioria houve uma baixa participação nas aulas, corroborando com estudos realizados em outros países.

Segundo Krug (2019), vários estudos já descreveram os fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Básica. E essas pesquisas afirmam que, na percepção dos professores investigados, a falta de espaço físico e material, indisciplina dos alunos, falta de interesse pelas atividades propostas, má ou ruim relação professor/aluno, número elevado de alunos na turma e a falta de planejamento do professor são fatores que dificultam a prática pedagógica da Educação Física. Porém, muitos autores também descrevem que, a violência na escola, da escola e no entorno da escola também dificultam bastante as práticas pedagógicas num todo.

Um dos caminhos para a construção dos processos participativos de gestão é, sem dúvida, problematizar o instituído com vistas a conceber e concretizar coletivamente novas formas democráticas de convívio escolar, que permitam a formação de pessoas comprometidas, cidadãos críticos e profissionais compromissados com os ideais de uma sociedade mais justa (VEIGA, 2013).

A decisão de ampliar as relações humanas no ambiente escolar saindo de um processo de individualidade para uma coletividade reflexiva é um desafio enorme que os educadores deverão superar para elaborar e gestar um PPP (VENÂNCIO, 2005). Não será novidade para ninguém que tal intenção, no âmbito coletivo exigirá de cada agente social um maior compromisso e comprometimento (VENÂNCIO, 2005 *Apud* DARIDO, 2012).

E como construir o PPP de uma escola em área conflagrada pelo tráfico?

Segundo Kramer (1997), realizar novas propostas sempre é um desafio e uma aposta em um novo currículo, que contenha nos objetivos do projeto político pedagógico, um conceito de cidadania, de educação e cultura. Para a autora, não se pode trazer

respostas prontas para serem implementadas através de propostas sem sentido e significado, quando se tem em mira a construção de uma escola e uma sociedade que considere a justiça social um bem comum.

Ou seja, como deixa bem claro Kramer (1997), o Projeto Político Pedagógico sempre precisa ser implementado com propostas que façam sentido aquela comunidade escolar em específico, precisa fazer sentido para ela, precisa ter significado. Então para o PPP de uma escola que se localiza em uma área conflagrada ser construído precisa em primeiro lugar considerar essa área conflagrada e entendê-la.

A palavra “conflagrada” vem do verbo “conflamar”, sua Etimologia (origem) vem Do latim “confligare” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022).

“Conflamar é sinônimo de: acender, atear, incendiar, inflamar, agitar, intensificar” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022); E, uma escola onde sua localização é em uma área conflagrada, cercada pelo tráfico e conseqüentemente pela violência, traz a ela todo esse contexto, além e um contexto regional, histórico e cultural a ser levado em consideração ao se construir o seu PPP.

Uma facção criminosa é classificada como um grupo de pessoas que articulam de forma organizada e planejada ações criminosas como homicídios, assaltos, vandalismo urbano, rebeliões em presídios, etc. As facções que efetuam o tráfico de entorpecentes estabeleceram suas características com base no domínio de territórios; por estarem nas favelas há mais de trinta anos, arraigaram suas culturas sem sofrer grande resistência (DOWDNEY, 2003). Os significados desse cotidiano são construídos localmente, a partir da cultura que ali se estabelece, tendo em vista que parte dela, ao mesmo tempo como produto e produtor (CERTEAU, 2013; GEERTZ, 2012; MAUSS, 2013).

A ampliação do olhar é basilar para pensarmos o mundo da escola nessas áreas conflagradas do Rio de Janeiro. Com o poder de decisão, e sendo o centro das favelas ocupadas (BURGOS et al., 2011), o tráfico conseguiu exercer atividades e difundir suas culturas atingindo gerações que nasceram entendendo suas leis como o “governo” desses lugares (SANTOS; SILVA, 2019).

Santos e Silva (2019), defendem que os hábitos e costumes criam certa naturalidade de entendimento das lógicas cotidianas. As pessoas nascem e se criam no ambiente onde a cultura já estava inserida, retransmitindo-a de geração a geração. Conforme Geertz (2012), somente por ocupar o lugar central do poder, há uma atratividade comum a todos os dominantes históricos, pois comina uma imagem

carismática. Os símbolos, as histórias, as cerimônias e as insígnias trabalham a favor da manutenção do domínio.

Vemos uma realidade semelhante nas favelas cariocas, ao que Geertz (2012) entende por mecanismos de manutenção de poder e carisma. O estilo de vida dos traficantes preconiza a ostentação como forma de chamar atenção. Isso exerce fascínio em jovens, especialmente naqueles suscetíveis ao coloquial, no qual as armas e o poder fundamentam as lógicas locais. Zaluar e Barcellos (2013) afirmam que, nesse contexto, os jovens podem buscar o porte de armas de fogo querendo seguir as práticas e valores dessa cultura.

Fazendo uma leitura de todo esse contexto, entendemos os desafios que uma escola situada em tal ambiente pode enfrentar, e também a complexidade em se construir o seu Projeto Político Pedagógico, um PPP que precisa e deve atender essa demanda, mas que, não encontra facilidades para isso.

3 – MÉTODOS

Este capítulo tem por objetivo descrever o processo metodológico utilizado para a realização da presente pesquisa. Essa pesquisa é de caráter qualitativo, e para alcançar os seus objetivos, a pesquisa apropriou-se de estudo de caso em uma escola pública, o CIEP 224 - TARSO DE CASTRO, situada na Estrada Sargento Miguel Filho, s/nº, no bairro da Vila Kennedy; que fica entre os bairros Bangu/Santíssimo e Campo Grande, zona oeste do município do Rio de Janeiro. O local se destaca por ser um bairro do Estado do Rio de Janeiro com grande incidência de violência, e foi escolhida por ficar próxima a um dos locais com maior número de confrontos armados na região.

3.1. Desenho do Estudo

O levantamento dos dados na escola foi feito através da observação participante (YIN, 2016), da descrição densa (GEERTZ, 2011), da análise de conteúdo e documental (BARDIN, 2012) concomitantemente às entrevistas semiestruturadas (AMADO; FERREIRA, 2013) além, é claro, de contar com uma ampla revisão de literatura em livros, artigos, periódicos, endereços eletrônicos, trabalhos de dissertações, teses e pesquisas documentais.

A escolha da escola se deu pelo conhecimento da região, que é bastante violento, e assim ser pertinente se aprofundar no assunto nessa escola. Há muitos anos a violência faz parte do cotidiano dessa comunidade, e por não fazer parte do corpo docente da escola, vislumbrei uma oportunidade interessante em realizar esse estudo. A proximidade com alguns docentes também me propiciou a facilidade em ter acesso e assim desenvolver esse trabalho nessa escola junto à direção, à coordenação, professores.

Com o objetivo de investigar se a escola planeja suas aulas/atividades, em especial nas aulas de Educação Física, considerando o contexto de violência do entorno dela, e se existem programas/projetos também considerando esse contexto; as entrevistas foram gravadas, transcritas e rerepresentadas para validação de suas ideias. Os profissionais entrevistados foram citados apenas como “docentes”, e como critério de escolha, utilizamos apenas a condição de que tenham no mínimo um ano de experiência na escola. A coleta de dados foi realizada no mês outubro de 2022, através de análise de documentos,

descrição densa, observação participante e entrevista com professores de Educação Física e de outras disciplinas que trabalham a interdisciplinaridade com a Educação Física.

A Coleta de Dados Qualitativos é um processo acumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos. Os aspectos particulares novos descobertos no processo de análise são investigados para orientar uma ação que modifique as condições e as circunstâncias indesejadas (CHIZZOTTI, 2001).

A análise de documentos oficiais foi feita através do documento de grande importância para a escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que foi gentilmente disponibilizado para conhecer a proposta curricular e de ensino. E, a observação participante ocorreu através de conversas informais com a equipe pedagógica, com a direção, e durante as entrevistas. Assim, foi possível investigar quais as dificuldades para se desenvolver os projetos sobre violência na escola que encontram-se previstos no PPP, o que era uma das estratégias para se chegar ao objetivo dessa pesquisa. A partir desse contexto foi observado também que soluções a direção, coordenação e corpo docente visualizam para as questões da violência, e se os projetos que estão previstos com essa abordagem são experiências bem sucedidas nesse sentido. Também foi observado se eram avaliados e mensurados os resultados, e de que forma a escola planeja esses projetos.

A realização de um estudo qualitativo ético, ou seja, tratar de forma ética os participantes do estudo, é importante para a pesquisa qualitativa. Deve-se tratá-los com dignidade desde o momento que se inscrevem para participar do estudo até o relato dos dados (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

3.2. Participantes

A coleta de dados foi feita por meio da realização de entrevistas semiestruturadas que contaram com a participação de 07 (sete) professores da escola, sendo: 03 (três) docentes da disciplina de Educação Física, 01 (um) docente da disciplina de Língua Portuguesa, 01 (um) docente da disciplina de Matemática, 01 (um) docente da disciplina de Língua Inglesa, e 01 (um) docente da disciplina de História.

Foi adotado como critério de inclusão docentes que exercessem a função a pelo menos 01 (um) ano no CIEP 224, e também que ao menos 30% desses docentes fossem professores de Educação Física. E foi adotado como critério de exclusão dessa amostra que o docente tivesse menos de 01 (um) ano nessa função no CIEP 224.

Todos os participantes foram inicialmente esclarecidos sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos metodológicos, e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), conforme Normas de Realização de Pesquisa em Seres Humanos (Resolução 466/2012 do CNS).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) através da Plataforma Brasil, e se encontra de acordo com as normas determinadas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 466/12, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO – CAAE: 61278822.3.0000.5289, Número do Parecer: 5.648.552. Ressaltamos que o CIEP 224 concedeu autorização para a realização da pesquisa dentro da instituição (ANEXO II).

Este projeto iniciaria em 2020, porém, devido a pandemia da COVID-19, houve a necessidade do isolamento social de toda a população do país por questões de segurança.

A COVID-19 é uma doença grave que assolou o Brasil e o mundo, e que, segundo a OMS (2022), só no Brasil tiveram 686 mil mortes e 34,600 casos registrados da doença. 6,5 milhões de mortes foram relatados globalmente, portanto, houve a necessidade de adiar esse projeto, que foi retomado no ano de 2022.

O convite para participar da pesquisa foi feito a 18 dos 41 docentes da escola. Em dias e horários diferentes. O convite para que os professores participassem da entrevista foi feito a todos pessoalmente.

As visitas aconteceram nos turnos da manhã, tarde e noite; e todos os docentes que estavam na escola, possibilitaram o contato e ao conversarmos concordaram em participar da pesquisa informando seus telefones e e-mails para agendarmos posteriormente a assinatura do TLCE e marcarmos o dia e horário para a realização da entrevista. Porém, conforme os contatos foram sendo feitos via e-mail e/ou 'whatsapp', e poucos professores retornavam. Com uma certa insistência, apenas 7 dos 18 docentes contatados responderam e marcaram as entrevistas. As entrevistas foram então realizadas com esses sete (07) docentes, de acordo com a disponibilidade de cada um.

Alguns marcaram a entrevista pessoalmente e outros através de chamada de vídeo pelo aplicativo 'whatsapp', para que dessa forma não desorganizasse muito a rotina deles pessoal e de trabalho. As entrevistas levaram em média 30 minutos cada, uma ou outra tiveram um tempo maior ou menor, mas essa foi a média de tempo. Assim então, obtivemos respostas muito relevantes a pesquisa.

Gil (2010), relata que em uma pesquisa qualitativa não é necessária a participação de muitos entrevistados e nem mesmo a utilização de uma abordagem probabilística. Portanto, a definição de amostra foi feita por acessibilidade e a partir da participação voluntária dos docentes, pois, em uma pesquisa qualitativa, a quantidade de participantes não é um fator decisivo para sua realização e validação, porque o que de fato importa é a representatividade, pertinência e qualidade da amostra.

No estudo de caso, o pesquisador esforça-se por uma compreensão profunda de uma única situação ou fenômeno. Essa técnica é utilizada em muitos campos, incluindo antropologia, psicologia clínica, sociologia, medicina, ciências políticas, patologia da fala e várias áreas educacionais, tais como problemas disciplinares e dificuldades de leitura. Tem sido também amplamente utilizada nas ciências da saúde e, em certa medida, nas ciências do exercício e do esporte e na educação física. O estudo de caso é usado para fornecer informações detalhadas sobre um indivíduo (ou instituição, comunidade, etc.). Seu objetivo é determinar características singulares de um sujeito ou de uma condição. O estudo de caso também é utilizado na pesquisa quantitativa (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

O estudo de caso envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 1999). O estudo de caso pode abranger análise de exame de registros, observação de acontecimentos, entrevistas estruturadas e não estruturadas ou qualquer outra técnica de pesquisa. Seu objeto pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização, um conjunto de organizações ou, até mesmo, uma situação (DENCKER, 2000). A coleta de dados geralmente é feita por mais de um procedimento. Entre os mais usados estão: a observação, a análise de documentos, a entrevista e a história da vida (GIL, 1999).

Para Yin (2005), o estudo de caso consiste no estudo profundo e intensivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, sendo escolhido ao se examinar acontecimentos contemporâneos, quando não se podem manipular comportamentos relevantes. Como uma estratégia de investigação, representa

uma maneira de se investigar um tópico empírico, seguindo-se de um conjunto de procedimentos pré-especificados. E os estudos de casos costumam utilizar duas fontes: observação direta e série sistemática de entrevistas. Assim, o seu diferencial é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências: documentos, artefatos, entrevistas e observações.

Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal. Ou seja, trata-se de um método pedagógico ativo, pelo qual se busca selecionar um objeto de pesquisa restrito, com o objetivo de aprofundar os aspectos característicos, cujo objeto pode ser qualquer fato/fenômeno, ou um de seus aspectos; e exige do pesquisador grande equilíbrio intelectual e capacidade de observação (“olho clínico”), além de parcimônia quanto à generalização dos resultados. (SANTOS, 1999).

Temos observado, ao longo do tempo, uma disparidade entre o que é exigido pelo meio acadêmico e aqueles que se dizem utilizar do “Estudo de Caso”, no processo de construção coletiva do conhecimento. Ao não situar seu estudo na discussão acadêmica mais ampla, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos, pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias. Tal atitude frequentemente resulta em estudos que só têm interesse para os que dele participaram, ficando à margem do debate acadêmico. Esse problema não é mais frequente nesse tipo de pesquisa. Talvez por focalizar apenas a unidade ou por enfatizar o interesse intrínseco pelo “caso”, pelo que ele tem de singular, muitos pesquisadores tendem a tratá-lo como algo à parte, tanto em sua gênese, apresentando-o de modo desconectado da discussão corrente na área, como em seu desenvolvimento, no qual não se observa qualquer preocupação com o processo de construção coletiva do conhecimento (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Outra questão muito levantada sobre a utilização do estudo de caso é a sua aplicabilidade e generalização, pois à medida que foi se popularizando, muitos pesquisadores e professores criaram suas próprias tipologias, ou seja, foi criada uma variedade de formatos que um caso pode assumir. Assim, verificamos uma generalização a partir de um único caso, num único experimento (YIN 2005).

Para Yin (2005), de fato, as generalizações são usualmente baseadas em um conjunto de experimentos replicando o mesmo esquema em diferentes condições, esses estudos de caso, portanto, não representam “amostra”, cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística), o pesquisador não procura

casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos. Cabe enfatizar que nem todo estudo único pode ser considerado um estudo de caso, e os estudos de caso realmente completos requerem muita pesquisa e replicação. Por conseguinte, um estudo de caso não é fácil de ser realizado, ao contrário, são muito complexos, exigindo uma variedade de coleta de dados.

O pesquisador reúne dados em um ambiente natural, como escola, ginásio, sala de aula, academia ou clube esportivo. Ela envolve a identificação do problema, a coleta de dados e a análise e o relatório dos resultados. Como em outras técnicas de pesquisa, a abordagem e a análise dependem da natureza do problema de pesquisa. Os estudos de caso podem ser descritivos, interpretativos ou avaliativos. A pesquisa qualitativa é uma abordagem viável para a solução de problemas em nosso campo, e isso é aplicável à pedagogia em educação física, à ciência do exercício e à ciência do esporte. Sendo também um estudo de caso com análise de conteúdo, é bom enfatizar a importância de ter acesso aos dados no ambiente de campo; e para isso, precisa-se estabelecer uma atmosfera cordial e ganhar a confiança dos participantes é fundamental (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Estudo de caso é amplamente utilizado nas ciências biomédicas e sociais. “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002).

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer e supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002).

Seguindo nossas argumentações, o estudo de caso utiliza de entrevistas estruturadas e não estruturadas, observação de acontecimentos, entre outras técnicas de pesquisa. Ainda pode-se citar algumas utilizações para o estudo de caso, para os seguintes propósitos (GIL, 2002, p. 54): a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a

situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O estudo de caso trabalha com investigação qualitativa para mapear, descrever, e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão, sendo muito útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, como por exemplo intervenções e processos de mudança; o que se assemelha à focalização de um experimento, onde se busca compreender por uso de banco de dados e documentos, e também observações (MINAYO, 2015).

Chizzotti (2001) comenta sobre o estudo de caso ter 3 fases: a seleção e delimitação do caso, o trabalho de campo, a organização e redação do relatório. É uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Na observação, notas de campo são tomadas ao longo das observações e são focadas no que é visto; os dados podem ser analisados durante e após a coleta. O pesquisador tem de classificar e organizar os dados e desenvolver hipóteses provisórias, que levarão a outras fontes e tipos de dados. Compõem coleta de dados: treinamento e estudo-piloto, seleção dos participantes, acesso ao ambiente. (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

A técnica de observação é muito comum em várias áreas de pesquisa e você deve compreender um pouco mais como funciona. A observação pode ser estruturada ou não estruturada. De acordo com o nível de participação do observador, pode ser participante ou não participante. Gil (2002) afirma que a observação participante tende a utilizar formas não estruturadas, pode-se adotar a seguinte classificação, que combina os dois critérios considerados: observação simples, observação participante e observação sistemática. Na observação simples, você, pesquisador, permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar e observa de maneira espontânea os fatos que ocorrem. Você, nesse caso, assume o papel de expectador.

Diante de tantas opções de técnicas de observação, a escolhida foi a observação participante, por ser uma técnica muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação (QUEIROZ *et al*, 2007)

Yin (2016), nos mostra que na observação participante:

A condição inicial deriva do desejo da pesquisa qualitativa de capturar o significado dos eventos da vida real, da perspectiva dos participantes de um estudo. Tal objetivo não pode ignorar o fato de que os significados dos participantes, se estudados e relatados por um pesquisador, também inevitavelmente incluem um segundo conjunto de significados para os mesmos eventos – aqueles do pesquisador (YIN, 2016).

Ao estudar a cultura de um povo ou de um lugar: “as descrições podem ser consideradas interpretações de segunda ou terceira ordem, porque representam as “construções do pesquisador das construções [‘dos participantes’] daquilo que eles e seus compatriotas se ocupam” (YIN, 2016 *Apud* GEERTZ, 1973, p. 9, 15).

A observação participante foi introduzida pela Escola de Chicago, nos anos 1920, tendo sido duramente contestada pelos pesquisadores experimentais, e abandonada por décadas. Seu resgate atual, no entanto, auxilia nas descrições e interpretações de situações cada vez mais globais. Após sua recuperação, porém, o método é banalizado e utilizado de forma indiscriminada, sem o rigor metodológico que esse procedimento exige em relação à coleta, registro e interpretação pertinentes e coerentes com a realidade estudada. Em muitos casos, a observação participante passa a ser relacionada a interpretações meramente emotivas e deformações subjetivas e sem dados comprobatórios (CHIZZOTTI, 1995 *Apud* QUEIROZ *et al*, 2007).

“Para pesquisadores contemporâneos e especialmente para os que praticam etnografia, a observação participante enfatiza um envolvimento estreito, íntimo e ativo, fortemente ligado ao objetivo de estudar as culturas dos outros” (YIN *Apud* EMERSON, 2001, p. 17-18).

A ênfase relativa entre “participar” e “observar” pode produzir quatro variantes: (1) ser apenas um participante; (2) ser um participante que também observa; (3) ser um observador que também participa e (4) ser apenas um observador (Gold, 1958; Schwartz & Schwartz, 1955). (Uma quinta combinação lógica seria a de um não participante que tampouco observa – mas nenhum trabalho de campo ocorreria com essa combinação.) A essência de ser um observador participante exige a emulação das duas combinações intermediárias das quatro variantes – ou seja, haver alguma participação e alguma observação, e não negligenciar completamente nenhuma delas (YIN, 2016, p. 143).

Não existe semelhante ferramenta ao trabalhar como observador participante, mesmo tendo um questionário como parte de seu trabalho, mas a menos que esteja fazendo apenas um estudo com entrevistas, você também estará observando e registrando diretamente as ações, eventos e conversas que ocorrem no ambiente. E elas apenas registram o que você mesmo “mediu”. Mesmo que você registre os eventos em vídeo ou áudio, esses registros não fornecem por si nenhum critério – por exemplo, para distinguir eventos importantes de não importantes, ou o significado das visões dos entrevistados (YIN, 2016).

Na observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados. Para Morin (1997), o conhecimento é pertinente quando se é capaz de dar significado ao seu contexto global, ver o conjunto *complexus*. Assim, a pesquisa participante que valoriza a interação social deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa. Outro princípio importante na observação é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento (QUEIROZ *et al*, 2007). A observação foi selecionada como uma das técnicas de coleta de dados neste estudo, devido à possibilidade de se captar uma variedade de situações às quais não se teria acesso somente por meio de perguntas realizadas.

Minayo (2015), define pesquisa como atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade, para ela é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino, constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca, e por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação. E a pesquisa social seria os vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica. Como quaisquer fenômenos humanos, investigações sociais estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente unidas.

A ciência possui duas razões da hegemonia contemporânea da ciência como forma de conhecimento: uma externa, que se acelerou a partir da modernidade, e diz respeito a seu poder de dar respostas técnicas e tecnológicas aos problemas postos pelo desenvolvimento social e humano; apesar desse ponto ser discutível, uma vez que problemas cruciais como pobreza, miséria, fome e violência continuam a desafiar as civilizações sem que a ciência tenha sido capaz de oferecer respostas e propostas efetivas. A razão de ordem interna consiste no fato de os cientistas terem sido capazes de estabelecer uma linguagem universal,

fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para a compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos, das relações e das representações (MINAYO, 2015).

Para Thomas; Nelson; Silverman, (2012); a confiabilidade precisa ser usada para determinar se o estudo é competente. Temas éticos são importantes na determinação da confiabilidade de uma pesquisa, assim como temas relacionados ao modo de realização do estudo (ou seja, credibilidade, capacidade de transferência, segurança e capacidade de confirmação). Muitas técnicas são usadas durante a coleta e a análise dos dados para aumentar a qualidade dos dados e das conclusões. Entre elas estão o engajamento prolongado, a manutenção de um acompanhamento de auditoria, o fornecimento de uma descrição rica e densa, o esclarecimento das inclinações do pesquisador, a triangulação, a verificação do caso negativo, a verificação dos integrantes e o relato dos colegas. Em um único estudo, não é possível usar todas elas, mas o uso da maioria ou de muitas delas é comum para aumentar a crença dos leitores nas conclusões e a capacidade de transferência para outros ambientes.

Regras universais e padrões rígidos permitindo uma linguagem comum divulgada e conhecida no mundo inteiro, atualização e críticas permanentes fizeram da ciência a “crença” mais respeitável a partir da modernidade. A força da ciência, que se tornou um fator produtivo de elevada potência na contemporaneidade, levou o filósofo Popper (1973) a dar ênfase em suas análises à lógica interna da Comunidade Científica, utilizando para isso a expressão o *terceiro mundo*, uma espécie de classe ou casta, com sua economia e lógica próprias, embora permeado por conflitos e contradições como qualquer outra criação e instituição humana. O certo é que o campo científico tem suas regras para conferir o grau de cientificidade ao que é produzido e reproduzido dentro e fora dele. Suas atividades caminham sempre em duas direções: numa elabora suas teorias e métodos, princípios e estabelece resultados; noutra, inventa, ratifica seus caminhos, abandona certas vias, e orienta-se por novas rotas (MINAYO, 2015).

O uso de uma abordagem qualitativa para leitura da realidade permite melhor compreender o comportamento e experiência humana e o processo pelo qual os indivíduos constroem seus significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

E o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo; onde a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que transborda dela. A possibilidade de enumeração dos fatos, por exemplo, é uma

qualidade do indivíduo e da sociedade que contém, em si, elementos de homogeneidade e de regularidades. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, que qualquer pensamento e qualquer discurso. E trabalhar dentro dos marcos das Ciências Sociais significa enfrentar o desafio de manejar ou criar (ou fazer as duas coisas ao mesmo tempo) teorias e instrumentos capazes de promover a aproximação da suntuosidade e da diversidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória (MINAYO, 2015).

Em outras palavras, os encontros da vida real dominam o trabalho de campo. Nessas situações, seus cinco sentidos serão as principais modalidades para medir e avaliar informações do campo. Você também será limitado por sua capacidade de lembrar e relembrar ações, e você estará exercendo seu próprio arbítrio ao decidir o que registrar. Todas essas funções significam que você estará servindo como o principal instrumento de pesquisa. Ser o principal instrumento de pesquisa exige que o pesquisador esteja ciente das potenciais tendenciosidades e idiossincrasias do instrumento (ou seja, as suas). Elas incluem condições resultantes de seus antecedentes pessoais, suas razões para fazer a pesquisa e suas categorias ou filtros que poderiam influenciar seu entendimento dos eventos e ações no ambiente (YIN, 2016, p. 146).

Para analisar e compreender o processo educativo que sustenta a proposta curricular da instituição escolhida, e buscar os aspectos pelos quais essa instituição constrói como espaço sociocultural abordagens sobre a discussão da violência cotidiana da comunidade em projetos e atividades, o modelo escolhido foi a Descrição Densa, que foi criado, analisado e observado *por Clifford Geertz que entendia a cultura como sendo uma hierarquização de significados, e foi ele quem fundou a Antropologia Interpretativa ou Antropologia Hermenêutica*, na segunda metade do século XX, que tem cerca de sessenta anos. Ela olha para as sociedades como se fossem textos, ele lhes faz como análogas à textos, que devem ser lidos e interpretados. A antropologia interpretativa também olha para a leitura e interpretação que os nativos daquela sociedade fazem de sua própria cultura e sociedade (WIKIPÉDIA, 2019).

A Antropologia é a ciência social responsável pelo estudo do homem, de suas manifestações em sociedade e de sua evolução ao passar dos anos. Características como crenças, manifestações culturais, hábitos e estatura física são estudadas pela antropologia, visando a obtenção de um conhecimento maior a respeito daquela sociedade (GEERTZ, 2011).

Enfatizamos a importância de ter acesso aos dados no ambiente de campo, o que é essencial. E estabelecer uma atmosfera cordial e ganhar a confiança dos participantes é fundamental. Os métodos mais comuns de coleta de dados são as entrevistas e as observações; e as entrevistas são as fontes de dados mais comuns. O estilo varia de

altamente estruturado, em que as perguntas são determinadas antes da entrevista propriamente dita, até o aberto, no formato de conversa. (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Em estudos qualitativos, a entrevista é a fonte de dados mais comum. O formato pessoa a pessoa é o mais prevalente; porém, em algumas ocasiões, entrevistas em grupos e grupos-foco são utilizadas. O estilo das entrevistas varia de altamente estruturado, em que as perguntas são determinadas antes da entrevista propriamente dita, até o aberto, no formato de conversa. Na pesquisa qualitativa, o formato altamente estruturado é usado principalmente para reunir informações sócio demográficas. No entanto, na maioria das vezes, as entrevistas são mais abertas e menos estruturadas. Com frequência, o entrevistador faz as mesmas perguntas a todos os participantes, mas a sua ordem, as palavras exatas e o tipo de questões de acompanhamento podem variar de maneira considerável (MERRIAN, 2001).

Entrevista é uma técnica alternativa para coletar dados não documentados sobre alguma temática, uma técnica de interação social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Apresenta como vantagem a possibilidade de ser realizada com todos os segmentos da população, incluindo-se os analfabetos; permite analisar atitudes, comportamentos, reações e gestos; os dados podem ser analisados de forma quantitativa e qualitativa; e dá maior flexibilidade ao entrevistador. É importante ressaltar que essa técnica pode ser desenvolvida individualmente ou em grupo (ZANELLA, 2013). Lakatos e Marconi (2010, p. 195) ressaltam que: A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social, da Política, do Serviço Social, do Jornalismo, das Relações Públicas, da Pesquisa de Mercado e outras. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), existe alguns tipos de entrevista, as mais utilizadas são:

Para essa pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada, onde, o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite e às vezes até incentiva que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. Essas entrevistas de comunicação natural, sobre a vida cotidiana, fornecem informações relevantes de acordo com os objetivos da pesquisa, o tempo e os recursos disponíveis para a sua realização (ROSA, 2006).

A entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos de pesquisa qualitativa, sobretudo pelo fato de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas (AMADO; FERREIRA, 2013).

Para Gil (2017), nos estudos exploratórios a entrevista informal visa abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador. Então, se este é o seu caso, você pode usar o tipo de entrevista menos estruturada possível, que só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. Você utiliza informantes-chave que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades e outros (GIL, 2017).

Chizzotti (2001) afirma que “a análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento.” A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. O objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

A análise documental, entre outras, é uma das técnicas da análise de conteúdo. Podemos definir como: “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2012 *apud* J.CHAUMIER, 1989).

O propósito da análise documental é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). Ela é portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (BARDIN, 2012).

3.3- A descrição densa da escola

O CIEP 224 - TARSO DE CASTRO, está situado na Estrada Sargento Miguel Filho, s/nº, no bairro da Vila Kennedy; que fica entre os bairros Bangu/Santíssimo e Campo Grande. A escola tem três turnos, contemplando turmas de 1º série do Novo

Ensino Médio, 2º e 3º séries do Ensino Médio Regular em todos os turnos, além do Novo Ensino Médio EJA módulo I E Nova EJA no noturno. O prédio tem 13 salas de aulas que atendem as 57 turmas, totalizando 958 alunos nos 3 turnos, e seu horário de funcionamento é: Manhã: 7:00h ÀS 12:20h; Tarde: 12:45h. às 18:00h; Noite: 18:20h ÀS 22:50h.

Importante ressaltar que, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, aprovada no ano de 2017, dispõe sobre os objetivos de aprendizagem, competências e habilidades para a educação básica de todo o país. Em suas páginas, encontramos reflexões, apontamentos, bem como o “novo” currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio brasileiro.

O CIEP 224 foi criado no contexto do 2º PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO no ano de 1993. Por alguns anos a estrutura física da escola serviu de moradia para cerca de 100 famílias, muitas delas transferidas para a Vila Progresso. Desde o princípio, portanto, nossa escola convive com os problemas relacionados à comunidade de Vila Kennedy.

A equipe: 3 pessoas na equipe de direção, 5 na equipe pedagógica, 3 na equipe administrativa, 1 vigia, 1 animador cultural, além dos 41 professores (que possuem Nível Superior completo, com Licenciatura, alguns possuem pós-graduação ou cursam mestrado).

Em visita à escola, foram observados seus espaços e recursos, onde a limpeza e conservação sempre pareciam estar impecáveis, e cordialidade de seus funcionários também é algo a se destacar.

Na entrada da escola encontramos bancos, mesas, plantas, flores e muitas plaquinhas falando sobre “Gentileza”, bem como nos corredores, seus murais também abordando temas ligados ao combate a violência, como na minha primeira visita que encontrei no mural trabalhos dos alunos relacionados à violência contra mulheres.

Na sala dos professores, encontramos um lugar aconchegante e bem decorado, com uma grande mesa de reunião para que todos tenham seu lugar, e com sofás, 1 aparelho de DVD e uma televisão. Há relatos dos professores que também teria na escola mais uma televisão de 29", dois aparelhos de DVDs, um Microsystem e um DATASHOW. A escola também possui um laboratório de informática equipado com

vinte (20) computadores para serem utilizados pelos alunos e professores, mas precisam de manutenção das máquinas, pois são antigos. Tem uma sala de vídeo, que é um espaço reservado para contribuir com o desenvolvimento cultural dos alunos, bem como a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores artísticos e estéticos. Para tal finalidade, se faz necessário preparar uma das salas da unidade escolar com os recursos necessários à articulação das linguagens da dança, música, teatro e artes visuais. Foi relatada a existência de um auditório, mas não tive acesso a esse espaço; e também de uma biblioteca, onde se realiza empréstimos para os alunos de obras do acervo.

Fomos informados que a quadra de esportes está desde o ano de 2016 desativada devido a problemas físicos, necessitando de obras emergenciais. Foi restaurada, porém necessita de obra urgente pois apresenta vários problemas de infiltração e rachaduras que comprometem a segurança dos alunos, sendo assim, ela foi ativada e novamente desativada para as aulas práticas até serem contemplados com obra de grande porte.

A fim de atender aos possíveis alunos portadores de necessidades especiais, a escola, por se tratar de um CIEP, possui já amplas rampas para acesso às salas, piso tátil em todos os corredores para os deficientes visuais ou cegos, banheiros adaptados, elevadores para acesso aos andares superiores para deficientes físicos com problemas de locomoção, porém estão fora de atividade por não ser feita a manutenção técnica por parte da SEEDUC.

3.4- A Vila Kennedy e sua história

Segundo o site Wikipédia (2019) e o PPP do CIEP 224, a **Vila Kennedy** é um bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro constituído por um grande conjunto habitacional, e localiza-se às margens da Avenida Brasil. As suas ruas têm nomes de países africanos, asiáticos e de músicos e antes de ser um bairro oficial, era um sub-bairro pertencente ao bairro Bangu. Em julho de 2017 foi sancionada a lei que o oficializa a Vila Kennedy como bairro.

A área onde foi construída a Vila Kennedy era rural, num trecho da Avenida Brasil que antigamente era denominado Avenida das Bandeiras. Era uma localidade muito distante do Centro da cidade, o que dificultou muito a vida das pessoas que vieram morar

no bairro. A verba usada para erguer as casas populares da Vila Kennedy veio da “Aliança para o Progresso”, programa criado pelo então presidente americano John Kennedy. Daí o nome da vila, que, a princípio, se chamaria Vila Progresso e que acabou por receber seu nome atual como forma de homenagear o presidente Kennedy, falecido em 1963, menos de dois meses antes da inauguração da vila. No dia 20 de janeiro de 1964, dia de São Sebastião, foi inaugurada a Vila Kennedy pelo então governador do estado Carlos Lacerda. Na época, foram construídas 5.054 unidades habitacionais.

Inicialmente, a Vila Kennedy recebeu os moradores que foram desalojados da favela do Morro do Pasmado (Botafogo), além dos moradores que foram desalojados da favela da Praia do Pinto (Lagoa), da favela Maria Angu (Ramos). E, por conta de reintegração de posse de terreno, também foram removidos para a Vila Kennedy, a partir de julho de 1965, os moradores que foram desalojados da extinta Favela do Esqueleto, onde, posteriormente, viria a ser erguida a Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no bairro do Maracanã.

O acordo firmado entre o governo do antigo Estado da Guanabara e o governo norte-americano garantiu os recursos para que fosse realizada a construção da Vila Kennedy, que deveria ter se tornado, de acordo com o projeto, uma comunidade autônoma já que as oportunidades de trabalho seriam garantidas pela cooperativa de costura e outros estabelecimentos industriais. Nada disso chegou a existir de fato e o que foi feito não cobria as necessidades de emprego da população transferida.

No fim da década de 1960, um embaixador estadunidense doou ao bairro, uma réplica da Estátua da Liberdade, produzida com zinco pelo criador da estátua original em Nova Iorque, o escultor alsaciano Frédéric Auguste Bartholdi; A estátua, que dá para visualizar perfeitamente quando se passa de carro pela Avenida Brasil, sentido centro (fica à direita), se encontra até hoje no mesmo local e muito bem conservada, sob a proteção dos “traficantes”, segundo relatos de docentes do CIEP.

Na inauguração em 1964, parte da infraestrutura urbana ainda não estava pronta. Os relatos dos primeiros moradores são contundentes ao afirmar a forma violenta como foi realizada a transferência e como eram precárias as condições das casas entregues pelo governo. Desde o princípio, portanto, os moradores enfrentaram dificuldades imensas advindas do descaso das autoridades governamentais. A política comunitária foi uma marca na localidade. Em torno do Conselho de Moradores organizou-se a luta pela

melhoria da infraestrutura urbana e de transporte e pelo acesso aos serviços públicos essenciais como educação e saúde. Até os anos 80, o movimento comunitário era forte e bem organizado. A partir daí podemos notar um processo de fragmentação na política comunitária. Em outros termos, o refluxo do movimento associativo em meados dos anos 80 também se fez notar na comunidade.

“A realidade social é a soma total dos objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social, vivido pelo pensamento de senso comum de pessoas que vivem juntas numerosas relações de interação” (SILVA; VOTRE, 2012; p. 17).

Ao lado disso, o crescimento desordenado desfigurou o planejamento urbano inicial agravando os problemas relacionados à infraestrutura e serviços públicos.

O processo de favelização alcançou áreas periféricas ao núcleo original - a favela da Metral e do Sapo são exemplos disso. A favelização também alcançou áreas internas ao traçado urbano original como no caso da Bloquete, que era situada em frente à nossa escola e teve origem na ocupação do terreno de uma antiga fábrica de blocos de concreto. Em 2001, seus moradores foram removidos para outros bairros. A partir de meados dos anos 90, a comunidade passou a enfrentar problemas relacionados ao comércio de drogas organizado em alguns pontos da localidade. A violência urbana estrutural atingiu profundamente o cotidiano da comunidade.

O processo de industrialização provocou um grande movimento migratório para os grandes centros urbanos, de modo que a desorganização social gerou uma população periférica, que vivendo em condições de pobreza e sem a possibilidade de alcançar suas aspirações e seus sonhos, acabaram por ser expostas a novos comportamentos e a formação de novas subculturas à margem das normas e de leis sociais vigentes como apontam Minayo e Souza (1998). Dessa forma, a violência encontra um clima propício para sua manifestação e aumento de ocorrências nas grandes metrópoles.

4– ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 – O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CIEP 224

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do CIEP 224, encontramos: o calendário escolar, o Regimento Interno, o Pacto de Convivência, o Código de Ética, as Medidas Sócio Educativas, a Portaria SEEDUC/SUGEN 419/2013, bem como a previsão de reuniões com os responsáveis, de palestras, inscrição de alunos no Enem, participação em Olimpíadas do Conhecimento. E também encontramos o que contempla parte dessa pesquisa que é a lista dos projetos previstos para o ano de 2022; porém, somente o título deles, sem nenhum tipo de explicação, planejamento, especificação ou metodologia; ou seja, nada relacionado a aplicabilidade deles no contexto da escola, apenas os “temas”.

Os temas projetos e atividades previstos no PPP para serem abordados no ano letivo de 2022 são:

- Lei Maria da Penha
- Prevenção à violência nas escolas
- ECA
- Liberdade para ser o que quiser
- 100 anos da Semana de Arte Moderna- Expo EJA
- Intolerância
- Campanha anti-tabagismo
- Inclusão de pessoas com deficiência

4.2 – Análise e a interpretação das entrevistas

A análise de dados envolveu organização, abstração, integração e síntese. A narrativa analítica é a base da pesquisa qualitativa. A vinheta narrativa dá ao leitor a sensação de estar presente na observação; ela confere um sentido holístico à situação. Não é incomum a inclusão de análises quantitativas em estudos qualitativos o pesquisador qualitativo tenta construir uma teoria pelo processo indutivo, a fim de explicar as relações entre categorias de dados. A teoria que surgiu a partir de dados é chamada de teoria fundamentada. No relatório escrito, o pesquisador qualitativo tem de alcançar o equilíbrio

entre uma descrição rica, a análise e a interpretação. Após organizar e classificar os dados, o pesquisador tenta reunir para formar um quadro holístico do fenômeno. Construção da teoria: A teoria é a explicação de algum aspecto da prática, que permite ao pesquisador extrair inferências sobre eventos futuros. A análise de dados depende da teorização. As tarefas da teorização são: perceber, comparar, contrastar, agregar e classificar, estabelecer ligações, especular. (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Num primeiro momento, os dados foram analisados separadamente. Posteriormente, os dados e análises produzidas foram discutidos de forma integrada. O material obtido foi submetido à análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para que se determinasse as percepções dos diferentes participantes acerca dos projetos sobre violência e das experiências no ambiente escolar, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das entrevistas, envolvendo também o levantamento de análise e interpretação dos documentos da escola, como por exemplo o PPP da escola escolhida, e da observação participante no cotidiano da escola, com os resultados por categorias temáticas. Foram selecionados trechos de fala que remetam às práticas de ações e projetos que abordem o tema da violência dentro ou fora da escola, e quanto ao relato das experiências vivenciadas pelos participantes no ambiente escolar em relação aos projetos e a acontecimentos relacionados à violência dentro da própria escola e no entorno dela. Foi observado se existe uma recorrência das temáticas no conjunto das falas, sendo essa recorrência interpretada como representações dos participantes em relação ao tema estudado.

Para manter o sigilo em relação aos docentes escolhemos nos referir a eles como: DOCENTE A, B, C, D, E, F e G.

Marcamos, através do aplicativo 'whatsapp', uma visita ao CIEP 224 para apresentação à diretoria da escola e explicação do projeto e a recepção foi muito tranquila tanto ao telefone quanto pessoalmente, e de pronto, verbalmente, recebemos autorização para realizar o trabalho de pesquisa na instituição e visitar a escola em horário de intervalo do recreio para apresentação aos professores e explicar a eles o projeto. Alguns dias depois informaram que o documento formal com a autorização estava pronto.

Importante ressaltar que, somos orientados a ligar o pisca alerta do carro e abaixar todos os vidros antes de entrar e também ao sair da comunidade da Vila Kennedy, e pode-se perceber ao chegar que alguns carros realizam o mesmo ritual, outros não (e foi

esclarecido que os carros de moradores não precisam fazer esse ritual, apenas quem é de fora da comunidade). O que os professores explicaram, é que precisa fazer isso sempre que alguém de fora da comunidade vai até a escola, para a nossa própria segurança.

Na primeira visita a escola para conversar com os docentes, ouvi que: “o que não vai faltar é assunto para você colocar aí no seu trabalho”. E a cada professor que eu abordava e explicava o meu projeto, todos queriam se expressar sobre a violência vivida na escola e no entorno dela. E, inclusive, na minha segunda visita aconteceu um fato de violência dentro da escola, onde o celular de uma aluna foi furtado em sala de aula, e ela viu quem furtou; e eu cheguei bem no momento onde os alunos estavam sendo direcionados à sala da diretoria, que fica ao lado da sala dos professores. Foi no turno da noite, e a situação teve vários desdobramentos (não somente nesse noite, mas presenciei outras crises em dias e horários diferentes, geradas por esse fato), ao ponto dos responsáveis pelos alunos envolvidos acionarem o tráfico da região que se fez presente, mandando 2 (dois) representantes para tentarem interferir no ocorrido.

Diante do acontecido nessa data, uma das pessoas da direção, que inclusive era a pessoa que estava me dando o suporte para a realização do meu projeto de pesquisa na escola; precisou solicitar afastamento por conta de um diagnóstico médico psiquiátrico mediante o tamanho do estresse a que foi exposta nessa situação, que na verdade, segundo ela, foi o que fez “o copo transbordar”. A profissional em questão já havia me relatado o desejo da aposentadoria, que estava bem próxima e que já não tinha mais “saúde mental” para continuar diante de tantos casos de violência.

A violência impacta no estado psíquico das vítimas e demais envolvidos, e faz parte da agenda das políticas públicas de saúde mental e, neste contexto, a violência se apresenta caracterizada como sofrimento psíquico, barreiras de acesso ao tratamento, contextos institucionais de mortificação, à gênese e consequências das desigualdades sociais, ao complexo fenômeno das drogas, a forma mitigadas e por vezes invisíveis de dominação (COELHO, 2022 *apud* DELGADO; GABRIEL, 2021).

No mesmo dia, e nos dias subsequentes, presenciei outros fatos e relatos informais dos docentes sobre violência. Ouvi diversos professores relatando casos parecidos de ocorrências dentro e fora dessa e de outras escolas onde trabalham, e alguns em suas falas citaram colegas acometidos por crises de ansiedade, pessimismo, tristeza, depressão, conflitos familiares, abuso de álcool, e, inclusive citaram a “Síndrome de Burnout”.

A “Síndrome de Burnout” é o resultado de estresse crônico, da exaustão emocional, em que o professor passa a não ter mais forças, a sentir que suas energias se esgotaram, e alguns acabam desenvolvendo uma espécie de mecanismo de defesa que desencadeia uma falta de envolvimento no trabalho (COELHO, 2022).

Chamou a atenção o fato de dois professores terem tocado no assunto “pandemia” durante suas entrevistas, ambos disseram que após esse momento de reclusão, ou pelo menos período onde as escolas ficaram fechadas; perceberam que ao retornarem presencialmente, os alunos lhe pareceram “mais exaltados, deprimidos, ansiosos, sem limites, sem respeito, sem freio”, disse um deles.

Facci (2019), destaca que o processo ensino-aprendizagem mostra-se permeado pela afetividade, e envolve sentimentos tanto de satisfação em relação ao ensinar e aprender quanto de frustração, baixa autoestima e tristeza; sentimentos que levam ao sofrimento psíquico tanto do professor como do aluno. No caso do aluno, discute-se principalmente o *bullying*, e no caso do professor a literatura traz termos como mal-estar docente e síndrome de *burnout* para expressar o sofrimento/adoecimento do professor na sua atividade profissional. Violência e sentimento de desvalorização permeiam a prática pedagógica de uma considerável parcela de professores e muitas vezes causam adoecimento e conseqüentemente seu afastamento.

Os relatos sobre o desejo de se afastarem do trabalho docente foram muitos, inclusive dos docentes que nem foram entrevistados. Apesar de expressarem amor a profissão, os professores se mostraram descontentes com a desvalorização profissional, e isso inclui os salários e benefícios; e muito incomodados com o desrespeito da sociedade e dos alunos, com a sobrecarga de trabalho, e a indiferença do poder público em relação às demandas da escola e da comunidade.

Ao dar início as entrevistas, optei por me apresentar e explicar a pesquisa de forma clara e resumida. E para “quebrar o gelo” eu utilizei a estratégia de perguntar quantos anos o professor trabalha no ensino público, o que fez com que eles falassem bastante sobre os anos de experiências, citando algumas positivas e outras negativas; e conseqüentemente, nos tornamos um pouco mais próximos. Optei então por citar na análise e descrição das entrevistas esse tempo de experiência profissional citada por cada um deles.

4.4. Conversando com os atores

DOCENTE A:

13 ANOS NO ENSINO PÚBLICO

O professor A relata: “Se eu pudesse voltar atrás, com certeza não teria escolhido essa profissão, é uma luta todo dia minha filha. A desvalorização do magistério é total nessa sociedade em que vivemos”.

A fala do docente deixou transparecer que, um ambiente permeado pelas mais diversas formas de violência pode causar um sofrimento muito grande, e o sentimento de incapacidade e desânimo.

Na entrevista com esse professor e outros, percebi a necessidade de desabafos sobre o assunto “violência”, portanto precisei interferir em alguns momentos para que esse momento não perdesse o foco, e também não avançássemos muito no tempo. Ele demonstrou um conhecimento sobre o PPP da escola, e além de responder positivamente sobre conhecer os projetos previstos no documento com a temática da violência, citou alguns como “Gentileza gera gentileza” e outros. Explicou alguns dos projetos bimestrais, e falou sobre como realiza a apresentação dos temas em suas aulas, e que promove debate com os alunos para compartilharem como foi a experiência para eles, e sentir os resultados alcançados, as aprendizagens conquistadas. Embora tenha falado sobre sua avaliação junto as turmas para mensurar o impacto com os alunos, relatou não perceber esse tipo de avaliação da instituição.

Em relação as experiências serem difundidas e utilizadas como modelo para novos projetos e ações nessa e em outras escolas para a discussão e reflexão sobre as questões éticas e da violência, o professor A respondeu que sim, e que por ser uma escola estadual há temas sobre as questões éticas e da violência desenvolvidos em toda a rede de ensino. Ele foi claro ao dizer que “os projetos e propostas vêm da SEEDUC, e precisam ser colocados em práticas em todas as escolas do Estado”.

DOCENTE B:

24 ANOS NO ENSINO PÚBLICO

O professor B não pareceu ter entendido muito bem minha primeira pergunta em princípio, mesmo eu explicando de forma diferente por duas vezes, mas quando entendeu, respondeu que sim, e já emendou em falas sobre a violência do bairro, relatando que as aulas ocorrem de maneira normal, independente do que acontece em seu entorno; “...nunca sabemos quando o entorno vai apresentar algum contexto de violência. As vezes ficamos um longo período sem nenhuma ocorrência externa”.

Sobre as atividades que possibilitam reflexões sobre ética e moral dentro do contexto de violência, o professor expressou conhecimento de vários projetos ao longo do ano que abordam principalmente as questões de convivência e respeito ao professor, aos colegas, demais funcionários da escola e “ao semelhante”, dentro ou fora da escola “em todos os sentidos”. O professor acredita que a partir dessas ações que abordam essas questões “podemos apresentar aos alunos um olhar diferenciado sobre a comunidade em que ele vive”.

Demonstrou o conhecimento das propostas e projetos previstos no PPP, e também o conhecimento de que esse documento se encontra na Unidade Escolar para consulta. E apesar de dizer que existe um tipo e avaliação para saber se os objetivos são alcançados, não soube dizer de que forma. E afirmou que as experiências são difundidas e utilizadas como modelo para novos projetos e ações sempre que possível, mas também não soube dizer como.

DOCENTE C:

7 ANOS NO ENSINO PÚBLICO

O professor C, apesar de ter se colocado à disposição para a entrevista, disponibilizando um tempo para isso, pareceu estar ansioso e com pressa, o que talvez tenha influenciado em suas respostas sempre curtas e objetivas. E em resumo, o professor disse desconhecer programas, projetos e atividades que considerem o contexto de violência do entorno da escola, bem como atividades que possibilitam reflexões sobre ética e moral.

E o mais curioso é que na última pergunta, onde eu pergunto se as experiências são difundidas e utilizadas como modelo para novos projetos e ações, ele respondeu apenas “não sei”, apesar de ter dito em todas as quatro (4) primeiras perguntas que “não”,

que não existem projetos, atividades e ações nesse sentido na escola considerando o entorno violento da instituição de ensino em que ele trabalha.

DOCENTE D:

18 ANOS NO ENSINO PÚBLICO

O professor D respondeu que a escola não planeja suas atividades, em especial nas aulas de Educação Física, considerando o contexto de violência do entorno dela. Segundo ele, as atividades são desenvolvidas com esse viés, mas não são planejadas pela escola. Ele citou alguns exemplos de atividades que já participou como: gincanas, trabalhos sobre racismo, palestras e até peças de teatro elaborada por grupo de alunos; e disse que “talvez” isso esteja previsto no PPP da escola, mas também afirmou: “não sei especificar porque nunca li o PPP da escola”.

Ele vê as ações dos colegas na escola nesse sentido, participa de algumas com seus alunos e propõe atividades também em paralelo com as mesmas temáticas, mas não sabe nada sobre um planejamento. Acredita que as atividades que acontecem na escola são avaliadas, mensuradas e divulgadas pela própria escola e pelos colegas, mas não tem muito conhecimento sobre isso, “não tenho muito tempo para me dedicar aqui”.

DOCENTE E:

24 ANOS DE ENSINO PÚBLICO

O professor E relata não ter conhecimento ou participação em atividades considerando o contexto de violência do entorno da escola, mas que por outro lado, “a escola desenvolve projetos bimestrais sobre motivação pessoal e profissional” e que ele acredita que possibilitam reflexões sobre ética e moral.

Ele nega que escola tenha em seu PPP propostas e/ou projetos em sua prática pedagógica considerando o contexto de violência, e que essas ações não são avaliadas e divulgadas porque não acontecem e não estão previstas para acontecerem

DOCENTE F:

13 ANOS ENSINO PÚBLICO

O professor F afirma que sim, a escola planeja suas atividades e projetos considerando a violência do bairro, e que a escola também busca evitar situações de risco aos alunos, como por exemplo ao evitar o uso da quadra de esportes nas situações de operações e/ou tiroteios, evitando usar as salas do lado em que as operações estão ocorrendo, suspendendo as aulas na impossibilidade de realização das mesmas em virtude de operações policiais na comunidade. Para ele, a escola propõe reflexões sobre ética e moral trabalhando a consciência da importância do ensino para mudança da realidade da violência.

Porém, apesar de afirmar que a escola planeja suas atividades e projetos considerando a violência entorno dela, ele também relata que desconhece que tais projetos e atividades estejam previstos no PPP da escola, e também desconhece se são avaliados, mensurados e difundidos para algum tipo de discussão ou reflexão.

DOCENTE G:

15 ANOS NO ENSINO PÚBLICO

O professor G não afirma que os projetos e ações da escola são pautados com a preocupação em trazer reflexões sobre a violência, a ética e a moral, mas cita várias ações nesse sentido, onde ele e demais docentes desenvolvem um trabalho de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Ele cita que: "...através de projetos como o Conexão Gentileza, que visa trabalhar a empatia entre os membros da comunidade escolar e entorno; projetos valorizando o meio ambiente para estar mais em contato com práticas saudáveis; passeios direcionados por alguns professores; atividades sobre o Setembro Amarelo". A escola está desenvolvendo propostas que trabalham com os alunos conceitos como o respeito ao próximo, a tolerância, a paciência.

O professor G também afirma que essas atividades estão previstas no PPP da escola, e que "acha" inclusive que fazem parte da proposta pedagógica da Educação Física, onde, dentre outras atividades, utilizam-se de "jogos de tabuleiro que incentivam o pensamento crítico e trabalham valores." E que os projetos são avaliados bimestralmente, e a maioria dessas ações são divulgadas.

4.4 – Principais resultados das entrevistas e análise do PPP

Após a transcrição das respectivas entrevistas e leitura e análise destas de maneira concomitante, buscando responder aos objetivos do referido trabalho, podemos interpretar que dos 7 professores entrevistados, 4 deles afirmam que a escola planeja suas aulas e atividades, bem como têm o conhecimento de que essas ações estão previstas no PPP como projetos pedagógicos, porém, pela fala de um dos professores, e após confirmação com a direção, fica evidente que esses projetos são enviados pela Secretaria de Educação do Estado, o que demonstra que talvez não considere o contexto de violência do entorno dessa escola especificamente, mas sim todo um contexto de violência do Estado do Rio de Janeiro. Esses mesmos 4 professores afirmam que essas propostas e/ou projetos são avaliadas para mensurar se estão sendo bem sucedidas, e/ou se tem algum impacto nesses alunos, e essas experiências são difundidas e utilizadas como modelo para novos projetos e ações nessa e em outras escolas para a discussão e reflexão sobre as questões éticas e da violência. Os outros 3 desconhecem a existência dessas ações e também relatam não ter ou não saber se têm algo previsto no PPP da escola nesse sentido. Na questão onde abordamos se a escola desenvolve atividades que possibilitam reflexões sobre ética e moral, somente um (1) professor respondeu que não, os outros seis (6) professores afirmaram que sim.

Com relação a análise do Projeto Político Pedagógico, as propostas curriculares apontam para um trabalho que considera o contexto de violência. Nele encontra-se uma lista dos projetos, porém, somente o título deles, sem nenhum tipo de explicação, planejamento, especificação ou metodologia; ou seja, nada relacionado a aplicabilidade deles no contexto da escola, apenas os “temas”.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, foi possível identificar que o CIEP 224 objetiva uma política de ações considerando o contexto de violência do entorno dele, o que demonstra uma preocupação da direção e equipe pedagógica em relação a ações contra a violência a partir do pensamento da instituição escolar como espaço democrático e de construção da cidadania, contemplando também a interdisciplinaridade nesses projetos; bem como o reconhecimento da instituição em relação a importância do debate e do trabalho contínuo acerca de temáticas de inclusão, gênero, racismo, diversidade, estereótipos, respeito e tolerância, utilizando o diálogo como ação pedagógica mediadora. Porém, não foi possível identificar claramente no PPP um planejamento diretamente relacionado a essas ações, bem como não houveram falas muito significativas sobre algum tipo de avaliação para mensurar resultados ou algum impacto desses projetos e dessas ações na vida escolar e/ou pessoal dos alunos. As propostas curriculares apontam para um trabalho que considera o contexto de violência, porém, fica claro que esses projetos são enviados pela Secretaria de Educação do Estado, o que demonstra que talvez não considere o contexto de violência do entorno dessa escola especificamente, mas sim todo um contexto de violência do Estado do Rio de Janeiro. Houve um número pequeno de relatos que pudessem expressar momentos de debates entre alunos, docentes e equipe pedagógica para a reflexão e/ou comprovação da busca por experiências bem sucedidas nesse sentido.

Apesar da Educação Física ter se tornado bem mais do que uma disciplina escolar de transmissão de conteúdos programáticos, e assim, ter passado a buscar o debate sobre a inclusão, a tolerância, a igualdade de oportunidades e a aceitação das diferenças. E, ainda que nos dias atuais, a Educação Física seja entendida por tantos autores, profissionais e pela sociedade como uma ferramenta útil que pode ser auxílio para diminuição da violência de maneira geral, por sua forte ligação com a ética e com a sociologia; ainda sim, identificamos uma lacuna nesse sentido.

A ausência de projetos ou propostas na prática pedagógica especificamente dos professores de Educação Física foi um aspecto que chamou a atenção. Em suas aulas e/ou atividades, praticamente não existem propostas que abordem essa problemática.

Considerando o contexto de violência do entorno do CIEP 224, essa lacuna de ações pedagógicas que poderiam estar alinhadas com a transmissão dos valores tidos como fundamentais através das práticas do esporte, e que são práticas que podem (e

devem) buscar finalidades socioculturais para além das finalidades propriamente esportivas, pautados na ética e na moralidade presentes, deveria então ser revista para que projetos nesse sentido possam fazer parte da formação de seus alunos, para que eles se utilizassem dessas experiências e aprendizado tanto nos espaços da escola quanto em outros lugares fora dela.

O esporte deveria ser uma atividade constante e permanente na vida das pessoas, principalmente ligado à educação; promovendo a socialização, educação e trabalho, e desenvolvendo a cidadania e valores éticos e morais. O esporte deve ser trabalhado como formação geral da educação principalmente com crianças e adolescentes, prevalecendo o respeito, a autonomia, a valorização do profissional de educação física e o trabalho em grupo; mas nos dias de hoje ainda temos grandes dificuldades em trazer para dentro da escola essa ampla formação para um cidadão completo.

O desenvolvimento dessa noção da importância das práticas da cultura corporal como instrumento para a formação de um indivíduo com valores mais éticos e morais, precisa ser mais presente na prática pedagógica da Educação Física. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas como resposta a determinados estímulos, e aos poucos, o esporte foi sendo percebido como instrumento educacional e de formação da cidadania; mesmo que ainda pouco explorado nesse sentido, principalmente com relação às crianças e aos adolescentes.

A maneira de se viver pode ser influenciada pela violência; e a educação brasileira, não somente pública, mas principalmente ela; em especial nas áreas conflagradas; vem sofrendo há décadas com todo tipo de problema, e infelizmente com a crescente demanda de violência dentro das escolas. Apesar dos discursos sócio-políticos que vivenciamos serem diferentes dessa realidade, e que muitas vezes nos dá a entender que nossos governantes pouco se preocupam com isso.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Org.) **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005

_____. Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2005. 38; 53-66.

AMADO, J; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 207-232, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Uso e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ARAÚJO, B. S; et al. Participação de adolescentes brasileiros nas aulas de Educação Física: Revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.22, n. 53618, p. 1 – 11, set. 2019.

ARAÚJO, Genilson. **Imagens mostram bandidos armados com fuzis na Vila Kennedy um dia após pastor ser baleado em tiroteio**. Portal G1, Rio de Janeiro, 01.06.2022. Bom dia Rio. Disponíveis em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/06/01/imagens-mostram-bandidos-armados-de-fuzis-na-vila-kennedy-um-dia-apos-pastor-ser-baleado-em-tiroteio.ghtml> Acesso em 01 jul. 2022.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerg Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

ASSIS, Simone Gonçalves de (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. / organizado por Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Joviana Quintes Avanci. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 6023: informação e documentação: referências: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

AZEVEDO, I. B. de. **O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. 6 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDO, André. **Massacre de Realengo: os 10 anos do ataque a escola que deixou 12 mortos e chocou o Brasil**. BBC News Brasil, Rio de Janeiro, 06.04.2021. Notícias Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657419>. Acesso em 01 jul. 2022.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, 2013.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na escola, na ética e na espiritualidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. 2005. 12 f. Dissertação (Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

BUENO, André; NETO, José Maria (Orgs.). **Antigas leituras: visões da China Antiga**. União da Vitória: UNESPAR, 2014.

BURGOS, Marcelo Baumann et al. O efeito UPP na percepção dos moradores das favelas. **Desigualdade & Diversidade**, v. 1, n. 11, p. 49-98, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/4artigo11.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 13. ed. São Paulo: RT, 2011.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 01 jul.2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf>. Acesso em: 01 jul.2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.htm>>. Acesso: 01 jul.2022.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2015. Brasília: IBGE, 2015. Disponível em:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/microdados/2015/>. Acesso em: 03 jul.2022.BRASIL.

Censo Escolar da Educação Básica 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 03 jul.2022.

CANDAU, V. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

CARDIA, Nanci. **A violência urbana e a escola**. Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997.

CHESNAIS, J. C. **Histoire de la Violence en Occident de 1800 à nos Jours**. Paris: Robert Laffont Éditeur, 1981.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. A violência, a escolas e as políticas de enfrentamento. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 19, p. 7-30, 2016.

COELHO, Carolina Goulart. **O dito pelo não dito: reflexões sobre a violência no cotidiano escolar e suas marcas**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

COELHO C. G, XAVIER, F. V. F, & MARQUES, A. C. G. Educação física escolar em tempos de pandemia da covid-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education**, 2020. Disponível em: <http://www.ijpe.periodikos.com.br/article/5f87ba8e0e882579783901ab>

CONFED - Conselho Federal de Educação Física. Capítulo I: Educação Física Escolar: Definições, procedimentos e desafios. OLIVEIRA, Antonio Ricardo Catunda de; SARTORI, Sergio Kudsi; LAURINDO, Elisabete (Org.). **Recomendações para a Educação Física Escolar**, 2014. Acesso em 10 de ago de 2021.

CONFÚCIO. **As lições do mestre**. Trad. André Bueno. São Paulo: Jardim dos Livros, 2013.

CONFÚCIO. **Os Analectos**. Trad. Caroline Chang. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

CORTELLA, M.S, BARROS FILHO, C. **Ética e vergonha na cara!** Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2014.

COUTO, Sergio Pereira. **A extraordinária história da China**. São Paulo: Universo dos Livros, 2008.

CRESPAN, Alana Grünewald; AHLERT, Alvorí. **Agressividade e violência na escola: olhares sobre a educação física**. Caderno de Educação Física e Esporte, v. 13, n. 2, p. 71-84, 2015.

CRUZ, F. M. L.; Santos, M. D. F. S. (2012). A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. **Revista de Educação Pública**, 17(35), 443-454.

DARIDO, Suraya C.; VENÂNCIO, Luciana. (2012). A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação1. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.1, p.97-109, jan./mar 2012.

DA SILVA, O. J. e RISTUM, M. **A Violência Escolar no Contexto de Privação de Liberdade. Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, p.232-247, jun. - ago. 2010.

DENCKER, Ada de Freitas M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

DIAS, Reinaldo. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/conflagrar/#:~:text=Significado%20de%20Conflagrar,a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20contra%20o%20prefeito> . Acesso em:,20 de jun, 2022.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130-142, 30 jul. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1969

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. **Base nacional comum curricular – BNCC e o currículo escolar**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília**, 28/8 a 2/9/94.

GASTALDO, Édison. **Esporte, violência e civilização: uma entrevista com Eric Dunning. Horizontes Antropológicos**, v. 14, n. 30, p. 223-231, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/ UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

_____ **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Carlos Henrique Rego. **Por que não somos todos transidentidades? por uma Educação Física que não escolhe: acolhe**. Dissertação: Programa de Pós-graduação em Ciências da atividade física da Universidade Salgado de Oliveira, 2021.

GREEN, James N.; TRINDADE, Ronaldo (Orgs.). **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

HAYMAN, J. L. **Investigação e educação**. Buenos Aires: Paidós, 1974.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2018**: Módulo Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

ICPG – Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Equipe de Metodologia do Trabalho Científico. Blumenau: ICPG, 2008.

IVANHOE, Philip J. **Confucian moral self cultivation**. 2. ed. Indianapolis, IN: Hackett, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Edição Bilíngue. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KANT. **Metafísica dos costumes**. Trad. Cléia Aparecida Martins et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes** / Immanuel Kant; tradução Inês A. Lohbauer. – São Paulo: Martin Claret, 2018.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.60, p.15-35, 1997.

KRAUT, Richard et al. **Aristóteles: a ética a Nicômaco**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRUG, H. N. Os fatores que dificultam e facilitam a prática pedagógica de professores de educação física da educação básica. **Revista Gestão Universitária**. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificultam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-educacao-basica>. Acesso em 19 jul, 2022..

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed., 5 reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LEYSER, Kevin Daniel dos Santos. **Ética**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

LOPES, C. S. **A violência nas escolas de Maringá**, Estado do Paraná. Acta Sci. Human Soc. Sci., Maringá, v. 30, n. 1, p. 35-44, 2008.

LORENZONI, L. S. *et al.* **Disciplinas que despertam mais e menos interesse nos alunos do ensino médio da E.E.E.F.M.** Professora Célia Teixeira do Carmo. In: ANAIS DO XVII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA; XIII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO; VII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR. Universidade do Vale do Paraíba, 2017.

MARQUES, N. A. **Retrato falado da violência na escola pública.** Dissertação: Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2006

MARQUES, Alexandre. **A doutrina do falseamento em Popper.** Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/popper5.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MELLO, Tiago Lepre. **A origem da violência nas aulas de educação física: a prática pedagógica do professor** 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MURAD, Maurício. **Sociologia e educação física: diálogos, linguagens do corpo, esportes.** Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MURAD, Maurício. **A violência no futebol: novas pesquisas, novas ideias, novas propostas.** 2.ed.rev. ampl. São Paulo: Selo Benvirá; Saraiva, 2017.

MINAYO, M.C.S. **Violência e saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz; 2006

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** – 13 ed. – São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S. **Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde.** In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). *Impactos da Violência na Saúde.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

_____. **Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde.** In Njaine, K., Assis, S. G. de, & Constantino, P. (Orgs.), *Impactos da Violência na Saúde* (3a ed., pp. 21-42). Editora FIOCRUZ. 2014.

QUEIROZ, Danielle Teixeira *et al.* **Observação Participante Na Pesquisa Qualitativa: Conceitos E Aplicações Na Área Da Saúde.** UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83

NETO, V. M.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA J. R.; Gomes, M. A. **Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar.** Educação Por Escrito, 2012.

OLIVEIRA, W. F. de (2008). Violência e Saúde Coletiva: contribuições teóricas das ciências sociais à discussão sobre o desvio. *Saúde Social*, 17(3), 42-53. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902008000300006>

Organização Mundial da Saúde. **Atualização epidemiológica semanal sobre COVID-19**. (2022, 21 de setembro). Disponível em: <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19--21-september-2022> . Acesso: 28 de set. e 2022.

OSÓRIO, C. **A socialização escolar: educação familiar e escolar e violência de gênero nas escolas**. “Outras Vozes”, nº 19, Maio de 2007.

OUTHWAITE; William; BOTTOMORE, Tom (Eds.). **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PRESSE, France. Brasil é o segundo país mais violento da América do Sul, aponta ONU. **Portal G1**, 08 de jul. de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/07/08/brasil-e-o-segundo-pais-mais-violento-da-america-do-sul-aponta-onu.ghtml>>. Acesso em: 14 de jul. de 2022.

PAVIANI, J. **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2016.

PEREIRA, A. S. et al. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria-RS: UFSM, 2018.

PERINE, Marcelo. **Quatro lições sobre a ética de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2006.

POPPER, Karl Raymund. **Lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Trad. Almiro Pisseta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

RIPARI, R. *et al.* Educação Física Escolar sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Revista Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires /Argentina, v. 20, n. 2, p. e049, abr/jun. 2018.

RICKEN, Friedo. **O bem-viver em comunidade: a vida boa Segundo Platão e Aristóteles**. Trad. Inês Antônia Lohbauer. São Paulo: Loyola, 2008.

SANTOS, Leonardo Carmo; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. O se-movimentar de alunos na aula de educação física em uma favela conflagrada pelo tráfico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25045, 2019.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SILVA, Francisco. **Enciclopédia de guerras e revoluções – vol. III: 1945-2014: a época da Guerra Fria (1945-1991) e da nova ordem mundial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

SILVA, J. M. A. P; SALLES, L. M. F. **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, R. C. S. **Violência contra o professor: efeitos devastadores**. Encontro de Formação de Professores da Universidade Trindade. 2010.

SOARES, A. S. (2012). A Autoridade do Professor e a Função da Escola. **Educação & Realidade**, 37(3).

SOARES, M. B. **Representações sociais de violência contra professores na escola**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco: UFPE, 2013.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, F.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Franciele Vaz. **Pródico e a Sophia: apanágios da sofisticado-filosofia**. 2021. 119 f. dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista: UNESP, 2013.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (Orgs.). **Psicologia Social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VARGAS, A. **Ética: ensaios sobre educação física, saúde social e esporte**. Rio de Janeiro: LESCUC, 2007.

VERGARA, Sylvia. **Métodos de pesquisa em administração**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

UNICEF. (2012b). Guia Municipal de Prevenção da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas. Disponível: http://www.forumseguranca.org.br/storage/download/cartilha-_escolas_seguras.pdf. Acesso: 20 Mar.2022

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Educação básica: projeto político-pedagógico; educação superior: projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VENÂNCIO, L. **O projeto político-pedagógico e a educação física escolar: um processo de construção coletiva**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005a.

_____. Projeto político pedagógico e a educação física escolar: uma prática pedagógica possível. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coleção cotidiano escolar: a educação física no ensino fundamental (5ª a 8ª série). **Paidéia**, Natal, v.1, n.1, 2005, p.114-27, 2005b.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2011

WEIL, Eric. **Filosofia política**. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1990.

WEGRZYNOVSKI, Silvana Braz. **Educação social, política e ética: a sociologia urbana e da violência**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 2013.

ZALUAR, Alba; BARCELLOS, Christovam. Mortes prematuras e conflito armado nas favelas do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 81, p. 17-31, fev. 2013.

APÊNDICE A – Termo de livre consentimento e esclarecido para os docentes



TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO PARA OS DOCENTES

Projeto: EDUCAÇÃO FÍSICA EM ÁREAS CONFLAGRADAS: ESTUDO DE CASO NO BAIRRO VILA KENNEDY, RIO DE JANEIRO, RJ.

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa pelo fato de fazer parte da equipe pedagógica e/ou do corpo docente do CIEP 224 - TARSO DE CASTRO, situada na Estrada Sargento Miguel Filho, s/nº, no bairro da Vila Kennedy/Bangu, no município do Rio de Janeiro. Sendo assim, solicito sua colaboração e autorização para sua participação na pesquisa; cujo objetivo é identificar se a escola acima citada planeja suas aulas/atividades, em especial as aulas de Educação Física, considerando o contexto de violência do entorno dela; e também buscar por experiências bem sucedidas nesse sentido. E no caso dessas iniciativas e experiências existirem, a presente pesquisa também propõe descobrir se essas iniciativas são difundidas e utilizadas como modelo para novos projetos e ações nessa e em outras escolas, para a discussão e reflexão sobre as questões éticas e da violência. O presente estudo utilizará da pesquisa qualitativa através de observação simples, análise documental (PPP) e entrevista contendo 05 (cinco) questões.

A sua participação é totalmente voluntária e você poderá: mudar qualquer resposta dada, pular qualquer questão, solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável, ou mesmo parar de participar a qualquer momento.

De acordo com a Resolução CNS nº 466/12 toda pesquisa com seres humanos envolve riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual do ser humano, em tipos e graduações variadas, mesmo que mínimas,



e no caso dessa pesquisa pode-se citar como riscos para os participantes: desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento, quebra de anonimato, desconforto emocional relacionado a presença do pesquisador e disponibilidade de tempo para responder ao instrumento.

Como benefícios essa pesquisa traz proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa, assegurando retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa e minimamente traz uma reflexão sobre os projetos dessa escola perante a violência sofrida e/ou vivenciada. Também pretende contribuir para a melhora da prática pedagógica de seus docentes, bem como também pode e deve trazer uma reflexão do poder público sobre as necessidades desses espaços, e assim ser uma “voz” das escolas públicas, principalmente.

Os dados informados para a entrevista somente serão utilizados para os fins previstos nesta pesquisa e ficarão guardados/armazenados por 5 anos, quando serão destruídos e descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 466 de 12 de dezembro de 2012; e sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado que possam, de qualquer forma te identificar, serão mantidos em total sigilo. Sendo o participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo.

Eu, _____, como voluntário(a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Eu declaro que tenho mais que 18 anos e que participei por livre vontade do projeto de pesquisa de dissertação de mestrado conduzido por ADRIANE CRISTINA GUIMARÃES MARQUES, do programa de Pós-graduação em Ciências da atividade física da Universidade Salgado de Oliveira.



Os entrevistados estarão cientes de que a pesquisa possui fins acadêmicos, tendo todos os seus direitos preservados com o maior sigilo possível.

Agradeço de antemão sua colaboração, pois, suas respostas e participação serão fundamentais para a realização de minha pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2022.

Assinatura da pesquisadora:

ADRIANE CRISTINA GUIMARÃES MARQUES

Telefone: (21) 98318-6082

E-mail: adriane.marques@hotmail.com

Endereço institucional: UNIVERSO - Rua Marechal Deodoro, 263, Bl. B, térreo,
Centro, Niterói, Cep: 24.030-060, telefone (21) 21 38-4905, E-mail

cepmiverso@univ.universo.edu.br

Assinatura do(a) entrevistado(a):

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista estruturada



O roteiro de entrevista estruturada com equipe pedagógica e os docentes seguirá a seguinte ordem:

<p>1 - A escola planeja suas aulas/atividades, em especial nas aulas de Educação Física, considerando o contexto de violência do entorno dela? Caso sim, cite ao menos 3 exemplos:</p>
<p>2 - A escola desenvolve atividades que possibilitam reflexões sobre ética e moral dentro do contexto de violência enfrentado no entorno dela? Quais?</p>
<p>3 - A escola têm em seu PPP propostas e/ou projetos em sua prática pedagógica considerando o contexto de violência do entorno dela? Caso sim, existe alguma proposta na prática pedagógica especificamente dos professores de Educação Física para suas aulas e/ou atividades? Quais?</p>
<p>4 – Essas propostas e/ou projetos são avaliadas para mensurar se estão sendo bem sucedidas, e/ou se tem algum impacto nesses alunos?</p>
<p>5 - Essas experiências são difundidas e utilizadas como modelo para novos projetos e ações nessa e em outras escolas para a discussão e reflexão sobre as questões éticas e da violência?</p>

ANEXO A – Declaração de concordância do CIEP 224

GOVERNO DO ESTADO
RIO DE JANEIRO
Secretaria de Educação
Coordenadoria Regional Metropolitana IV
CIEP 224 Tarso de Castro

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDOS E COLETA DE DADOS

Eu, **ALCILENE D'ALMEIDA SOUSA**, Diretora Geral do CIEP 224- TARSO DE CASTRO, comunico o aceite de acesso às dependências desta Unidade Escolar à sra. **ADRIANE CRISTINA GUIMARÃES MARQUES**, aluna da Universidade Salgado de Oliveira para a realização de pesquisa e coleta de dados para a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Atenciosamente,

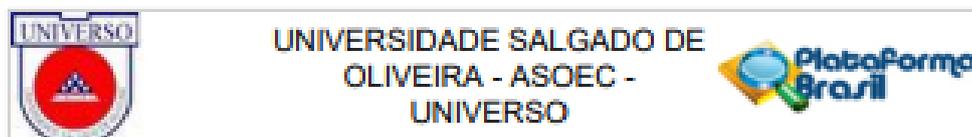


ALCILENE D'ALMEIDA SOUSA
MATRÍCULA 50219021

Alcilene D'Almeida Sousa
DIRETORA GERAL
CIEP 224 - Tarso de Castro
Mat. 5021902-1 ID: 4119634-4

Rio de Janeiro, 23 de Junho de 2022.

ANEXO B – Termo de autorização do Comitê de Ética – Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA EM ÁREAS CONFLAGRADAS: ESTUDO DE CASO NO BAIRRO VILA KENNEDY, RIO DE JANEIRO, RJ.

Pesquisador: Adriane Cristina Guimarães Marques

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61278822.3.0000.5289

Instituição Proponente: Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO

Patrocinador Principal: Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.648.552

Apresentação do Projeto:

EDUCAÇÃO FÍSICA EM ÁREAS CONFLAGRADAS: ESTUDO DE CASO NO BAIRRO VILA KENNEDY, RIO DE JANEIRO, RJ. A violência na escola têm sido de fato um tema recorrente nos noticiários de jornais; quase que diariamente ocorrem casos de açoitos de costas de gangues nas escolas, professoras agredidas por alunos, alunos assassinados dentro da escola, socos, pontapés e depredação do patrimônio público. Vandalismo contra os bens públicos e contra os professores, indisciplina, desrespeito, bullying, uso e tráfico de drogas, policiais chamados à escola para lidar com diversas ocorrências, como o desacato a professores ou entre os alunos. Casos que fazem parte do dia a dia no interior das instituições de ensino (FACCI, 2019). Devemos então considerar os fatores motivacionais que mobilizam as expressões cotidianas da violência; entre estes, destacamos o sentido de competição e disputa de poder entre os pares (Abramovay, 2010). A violência e os comportamentos antissociais passaram a ser naturalizados na relação entre grupos de alunos, como uma nova forma de sociabilidade. As agressões e insultos se tornaram comuns nas práticas cotidianas, o que amplia a complexidade de análise e da definição do que é e o que não é incivilidade e indisciplina na escola (Oliveira & Gomes, 2012).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - ASOEC UNIVERSO E o objetivo dessa pesquisa é identificar através de um estudo de caso se a escola escolhida planeja suas

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - Miracó, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITERÓI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nl.universo.edu.br



UNIVERSIDADE SALGADO DE
OLIVEIRA - ASOEC -
UNIVERSO



Continuação do Parecer: 5.648.552

aulas/atividades, em especial nas aulas de Educação Física, considerando o contexto de violência do entorno dela, e também buscar por experiências bem sucedidas nesse sentido. Objetivo Secundário: Caso essas experiências bem sucedidas existam, a presente pesquisa também propõe descobrir se são difundidas e utilizadas como modelo para novos projetos e ações nessa e em outras escolas para a discussão e reflexão sobre as questões éticas e da violência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos atendidos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Retorno do projeto com pendências

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Protocolo atendido

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1958554.pdf	16/09/2022 12:57:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE.pdf	16/08/2022 00:02:37	Adriane Cristina Guimarães Marques	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	04/07/2022 14:40:42	Adriane Cristina Guimarães Marques	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECLONCORDANCIA.pdf	04/07/2022 14:28:23	Adriane Cristina Guimarães Marques	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	04/07/2022 14:07:19	Adriane Cristina Guimarães Marques	Aceito

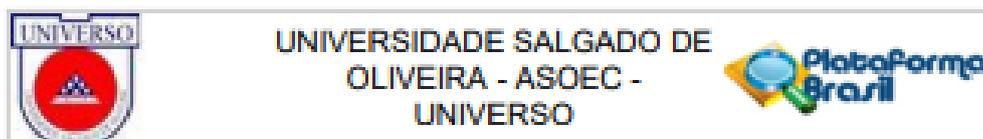
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - Itiracá, a sala fica ao final do corredor do Itiracá
Bairro: CENTRO CEP: 24.030-060
UF: RJ Município: NITERÓI
Telefone: (21)2138-4983 E-mail: cepuniverso@ni.universo.edu.br



Continuação do Parecer: 6.648.662

NITERÓI, 16 de Setembro de 2022

Assinado por:
SUZIANE HERMES DE MENDONÇA SOARES
(Coordenador(a))

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITERÓI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br

ANEXO C

– Produções acadêmicas



UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física

CERTIFICADO

Certificamos que **Adriane Cristina Guimarães Marques** participou na sessão de pôsteres com o tema “A importância da recreação e das manifestações lúdicas na escola para a formação moral do indivíduo”, **Seminário Internacional Educação Física e Cultura do Movimento**, evento promovido pelo Mestrado em Ciências da Atividade Física – UNIVERSO realizado no dia 27 de março de 2019.

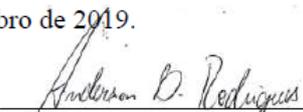
Niterói, 27 de março de 2019


Prof. Dr. Paulo de Tarso Veras Farinatti
Coordenador do PPGCAF - UNIVERSO

PPGCAF - UNIVERSO
Rua Marechal Deodoro, 211 – Bl. A – 2o. Andar
E-mail: pgcaf@nt.universo.edu.br
Tel.: +55 21 2138-4927

Certificado

Certificamos que **ADRIANE CRISTINA GUILMARÃES MARQUES** participou no PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO da **IV Jornada de Educação Física** da Faculdade Bezerra de Araújo, em comemoração ao **Dia do Profissional de Educação Física**, cumprindo 80 horas de atividades complementares. O evento foi realizado no dia 21 de Setembro de 2019.


Prof. Msc Anderson Borba

Coordenador do curso de Educação Física

Palestras:

Fatores
determinantes do
desenvolvimento
aeróbico
Prof. Dnd. Gabriel Espinosa

Exercício físico e
restrição de fluxo
sanguíneo
Prof. Dr. Roberto Potan

Bioquímica do
Exercício no
Treinamento Militar
Profª. Dnd. Thalita Ponce

Exercício, obesidade e
síndrome metabólica
Prof. Dr. Guilherme Rosa



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO NO ENSINO REMOTO

Carolina Goulart Coelho*

carolinecoelho3107@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9127-3789

Fátima Vieira da Fonseca Xavier

fatimavieirafx@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2012-5719

Adriane Cristina Guimarães Marques

adriane.marques@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-4415-8857

*Universidade Salgado de Oliveira

Resumo:

O ano de 2020 está sendo marcado pela pandemia da covid-19, essa nova doença que assolou o mundo ceifando milhões de vidas. O isolamento social enquanto medida sanitária implementada em todo o Brasil fez com que as unidades de ensino público e privado, da educação básica ao ensino superior adotassem o modo de ensino remoto e para tal, foi necessária e compulsória a utilização de tecnologias educacionais. Neste contexto, o presente estudo apresenta sua relevância ao refletir sobre as diferenças e desigualdades tecnológicas do nosso país. O presente trabalho tem como objetivos analisar a participação dos alunos nas aulas remotas de educação física e identificar o quantitativo de alunos que acessa as atividades propostas nas aulas. O estudo tem uma abordagem mista e foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Educação física escolar, ensino remoto, pandemia.

School physical education in times of the covid-19 pandemic: the participation of high school students in

**SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES
ELÓI MARTINS SENHORAS**
(organizadores)



EDUCAÇÃO E PANDEMIA

Ensaaios Temáticos



2022

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ENSINO REMOTO: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA

Carolina Goulart Coelho

Fátima Vieira da Fonseca Xavier

Adriane Cristina Guimarães Marques

Em dezembro de 2019, foi descoberto um novo vírus denominado SARS-CoV-2, que causa a doença, denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), COVID-19. Esse vírus surgiu inicialmente na China, se espalhou rapidamente por todo o mundo e em janeiro de 2020, a OMS reconheceu o surto dessa nova doença como uma emergência de saúde pública de importância internacional, que é considerado o maior nível de alerta. No dia 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia (CASTRILLÓN; MONTOYA, 2020).

O ano de 2020 foi, então, marcado pela pandemia da COVID-19, essa nova doença que assolou o mundo ceifando milhões de vidas e no Brasil não foi diferente. Dentre as medidas de combate ao avanço da doença está incluído o isolamento social, medida esta que impactou na suspensão das aulas desde o dia 16 de março no estado do Rio de Janeiro e vem transformando de forma nunca vista os processos educacionais.

O isolamento social enquanto medida sanitária implementada em todo o Brasil fez com que as unidades de ensino público e privado da educação básica ao ensino superior adotassem o modo de ensino remoto e para tal, foi necessária e compulsória a utilização de tecnologias digitais na rotina escolar. Embora tenham



Editora IOLE

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**EXPEDIENTE**Revisão

Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa

Alokike Gael Chloe Houkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico eDiagramação

Elói Martins Senhoras
Rita de Cássia de Oliveira Ferreira

Conselho Editorial

Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Me3 MENDES, Simone Rodrigues Batista; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Educação & Pandemia: Ensaios Temáticos. Boa Vista: Editora IOLE, 2022. 261 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-996309-4-1
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6965252>

1 - Brasil. 2 - Covid-19. 3 - Educação. 4 - Pandemia.
I - Título. II - Senhora, Elói Martins. III - Educação. IV - Série.

CDD-370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.

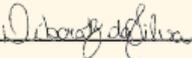




**II
SIMPÓSIO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA
da UFF**

Certificamos que, Carolina Coelho; Adriane Marques; Fátima Vieira, apresentaram o trabalho "Educação Física Escolar e o Ensino Remoto: A participação dos alunos do ensino médio durante a Pandemia da COVID-19" no II Simpósio de Educação Física da Universidade Federal Fluminense realizado entre o período de 23/06/2022 a 25/06/2022.

Realização:

Luiz Tadeu Paes de Almeida
Diretor de Instituto de Educação Física da
Universidade Federal Fluminense

Débora Brandão da Silva
Comissão Organizadora do II Simpósio de
Educação Física da UFF




UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física



CERTIFICADO

Certificamos que **Adriane Cristina Guimarães Marques** participou como avaliadora *ad hoc*, no **II Seminário Educação Física e Cultura do Movimento**, evento promovido pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Atividade Física - UNIVERSO, realizado no dia 09 de novembro de 2022.

Niterói, 09 de novembro de 2022



Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo da Silva
Coordenador do PPGCAF - UNIVERSO



PPGCAF - UNIVERSO
Rua Marechal Deodoro, 211 - Bl. A - 2o. Andar
E-mail: pgcaf@nt.universo.edu.br
Tel.: +55 21 2138-4927