

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MILENA DE BEM ZAVANELLA FREITAS

**Violência baseada na expressão de gênero e de orientação sexual na Educação Física:
professores e professoras como agentes de prevenção.**

São Carlos

2021

MILENA DE BEM ZAVANELLA FREITAS

Violência baseada na expressão de gênero e de orientação sexual na Educação Física: professores e professoras como agentes de prevenção.

Gender based violence and sexual orientation based violence in Physical Education: teachers as prevention agents

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos

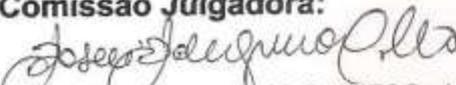
2021

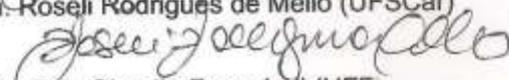


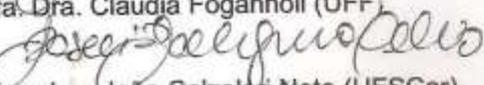
Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Milena de Bem Zavanella Freitas, realizada em 28/06/2021.

Comissão Julgadora:


Prof. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)


p/ Prof. Dra. Claudia Foganhóli (UFF)


p/ Prof. Dr. Anseimo João Calzolari Neto (UFSCar)

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado em meio a muitas preocupações e esperanças, incertezas e alegrias. Hoje, depois de dois anos de pesquisa e um ano e meio de pandemia, chegando ao fim desta etapa, agradeço pela existência da minha família, amigas e amigos e espero, muito em breve, pode abraçar cada uma e cada um de vocês.

À Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello agradeço a acolhida deste trabalho, da minha pessoa e pela orientação que me inspira. Agradeço ao Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto e à Profa. Dra. Cláudia Foganholi por aceitarem este compromisso, pelo carinho e por todas as colaborações oferecidas para elevar a qualidade e o rigor científico. Ao Mauricio Mendes Belmonte, ao Lúcio Fábis, à Mara Silva Correia e aos colaboradores e colaboradoras agradeço pelas contribuições à pesquisa. Agradeço a todo o trabalho que o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) representa. Por todo aprendizado, respeito, solidariedade e pelo esperar compartilhado.

Agradeço aos meus queridos amigos e minhas queridas amigas da turma 013 de Educação Física da UFSCar. Vocês foram muito importantes para o recomeço de minha trajetória na área e para o encontro de verdadeiras amizades. Agradeço aos amigos e amigas de infância, de Serrana, do colégio, de São Carlos, de toda uma vida e para a vida toda, pelas histórias vividas e por sermos, onde estivermos, uma segunda casa. Agradeço à minha mãe Maria Helena que, com sua força inesgotável, foi suporte para toda educação que pude receber ao longo de minha vida. Com seus pés eu caminho. Agradeço à minha companheira Ana, com quem eu divido meus dias e meus sonhos, por me fortalecer e celebrar comigo essa vida.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos, aos professores, professoras e todos/as os/as profissionais do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do Programa de Pós-Graduação em Educação pela possibilidade e apoio em construir uma carreira acadêmica. E, por fim, agradeço ao CNPq, pelo financiamento concedido para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada!!

Resumo

A violência escolar é um fenômeno crescente e múltiplo que afeta de forma diferente a vida das pessoas. A produção científica evidencia que a expressão de gênero e de orientação sexual tem relação com o aumento do risco de ser vítima de violência e *bullying* nas escolas. Esta pesquisa promove um diálogo entre as evidências científicas e a colaboração de professores e professoras de Educação Física para prevenção de violência, fazendo um recorte de gênero e orientação sexual. Por isso, o objetivo geral foi estruturar conhecimentos fundamentais que correspondam a programas de formação de professores e professoras de Educação Física, a fim de qualificar agentes de prevenção de violência, em especial as violências baseadas em gênero e orientação sexual, por meio do diálogo entre professoras e professores de Educação Física e as contribuições científicas para resolução destes problemas. A articulação entre os resultados desta pesquisa e das produções científicas a respeito de violência nos permite reivindicar a presença de conhecimentos específicos no processo de formação inicial, assim como a promoção de formações comunitárias para o trabalho de prevenção. Dentre os conhecimentos fundamentais para a prevenção de violência esta pesquisa destaca a importância das interações e dos processos de socialização para a manutenção ou superação da violência. Por meio da socialização preventiva, é possível educar crianças e jovens, especialmente o grupo de pares e as amizades, na condição de fatores essenciais ao trabalho de prevenção e superação da violência. Consideramos ainda que os conteúdos da Educação Física possam ser tratados pelos princípios da aprendizagem dialógica e por meio das Atuações Educativas de Êxito, especialmente grupos interativos e modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos. Estes caminhos se apresentam como possibilidades concretas, considerando que já estão servindo de base para trabalhos desenvolvidos na área, sobretudo pela validação que possuem diante da melhora do aprendizado e superação dos conflitos e violência.

Palavras-chave: Educação Física; violência de gênero; violência contra população LGBT+; prevenção de violência; socialização preventiva.

Abstract

School violence is a growing and multiple phenomenon that affects people's lives in different ways. Scientific production shows that the expression of gender and sexual orientation is related to the increased risk of being a victim of violence and bullying in schools. This research promotes a dialogue between scientific evidence and the collaboration of Physical Education teachers for the prevention of violence, focusing on gender and sexual orientation. Therefore, the general objective was to structure fundamental knowledge that corresponds to training programs for Physical Education teachers, in order to qualify agents for preventing violence, especially violence based on gender and sexual orientation, through dialogue between Physical Education teachers and the scientific contributions to solving these problems. The articulation between the results of this research and scientific productions on violence allows us to claim the presence of specific knowledge in the initial training process, as well as the promotion of community training for prevention work. Among the fundamental knowledge for the prevention of violence, this research highlights the importance of interactions and socialization processes for the maintenance or overcoming of violence. Through preventive socialization, it is possible to educate children and young people, especially peer groups and friends, as essential factors in the work of preventing and overcoming violence. We also consider that the contents of Physical Education can be treated by the principles of dialogic learning and through Successful Educational Actions, especially interactive groups and dialogic model of prevention and conflict resolution. These paths are presented as concrete possibilities, considering that they are already serving as a basis for work developed in the area, especially due to the validation they have in view of the improvement in learning and overcoming conflicts and violence.

Keywords: School violence; gender based violence; violence against LGBT+ population; prevention of violence; preventive socialization.

Sumário

1. Introdução.....	4
1.1. <i>Descrição investigativa</i>	6
2. Enquadramento do problema e justificativa.	10
2.1. <i>Descrição do volume e do impacto da violência</i>	12
2.2. <i>Fatores de risco e de proteção</i>	16
2.3. <i>Conhecimento, eficácia e prevenção da violência</i>	28
3. Sociedade da informação, feminismo dialógico e novas formas de se relacionar.	35
3.1. <i>Identidade e transformação social</i>	48
3.2. <i>Relações humanas de qualidade como meio para proteção, saúde e liberdade</i>	53
4. Educação Física, diversidade, bem-estar e qualidade de vida.	66
5. Fundamentação Metodológica.....	80
5.1. <i>Fundamentação para análise dos dados</i>	83
5.2. <i>Procedimentos Metodológicos</i>	85
6. Apresentação dos resultados.....	92
6.1. <i>Percepções sobre violência dentro da comunidade escolar</i>	94
6.2. <i>Percepções sobre as relações entre estudantes</i>	98
6.3. <i>Conflito e violência baseada no gênero e na orientação sexual</i>	103
6.4. <i>Masculinidades e Feminilidades</i>	107
6.5. <i>Obstáculos e elementos favoráveis a intervenções</i>	110
6.6. <i>Relações entre estudantes e professorado</i>	114
6.7. <i>Formação e conhecimento</i>	119
7. Limites e possibilidades para superação da violência.	125
7.1. <i>Atuações Educativas de Êxito, prevenção e resolução de conflitos</i>	125
7.2. <i>Limites e possibilidades em relação ao sistema e ao mundo da vida</i>	132
8. Considerações finais.	137
9. Referências	140

1. Introdução.

Este texto constitui-se em dissertação de mestrado para obtenção do título de mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, na linha de Educação Escolar: Teorias e Práticas. A pesquisa aqui apresentada faz parte das ações do grupo de estudos, pesquisa, intervenção e ensino de prevenção de violência de gênero, do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos. Trabalhando com a transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem desde 2003, e com a prevenção de violência de gênero desde 2008, o NIASE vem desenvolvendo ações ligadas ao modelo preventivo junto a escolas da educação básica, bem como tem trabalhado com a formação inicial e continuada do professorado (BACHEGA *et al.*, 2019).

Na pesquisa, a dissertação dá continuidade ao trabalho já desenvolvido pelo grupo, que visa a compreender e superar a violência de gênero em diversos âmbitos, desde o ensino infantil até o universitário (SANTOS, 2014; BELLINI, 2018; PREZENSZKY *et al.*, 2018; BACHEGA *et al.*, 2019; GALLI, 2020). Dividido em nove capítulos, o texto discorre desde a introdução do tema, questão de pesquisa, objetivo e descrição investigativa, passando pelos dados informativos e científicos, o que nos dá maior dimensão do problema, até delimitar o marco teórico e metodológico pelo qual esta pesquisa se orientou para a realização da coleta de informações, a discussão, a conclusão do estudo e referências bibliográficas utilizadas.

Além de conter uma breve apresentação do tema, da questão e objetivo de pesquisa, este primeiro capítulo pretende localizar o leitor e a leitora quanto ao processo de revisão bibliográfica realizada por meio de buscas em relatórios oficiais e produções científicas.

A pesquisa explora o campo da Educação Física e da prevenção de violência escolar, por meio do recorte da violência baseada na expressão de gênero e de orientação sexual. Ao reconhecer que existem formas de ser e estar no mundo que são fortemente associadas ao risco de sofrer violência e *bullying*, este trabalho buscou meios de debate e intervenção para que essas e todas as pessoas possam viver livres do medo e da possibilidade de experienciar situações reais de violência.

Compartilhando da perspectiva dialógico-comunicativa (AUBERT *et al.*, 2020), esse trabalho não entende que a educação é unicamente reprodutora da ideologia dominante. Pelo contrário, a educação e, portanto, a escola, é um caminho importante

para a transformação das relações, da vida das pessoas e, inclusive, dos outros ambientes para além de seus limites físicos.

A educação e seus agentes têm muito que fazer para superar os obstáculos que impedem proporcionar uma aprendizagem de qualidade a todas as crianças e jovens, assim como a melhorar a convivência nas relações sociais entre eles e elas e toda a comunidade escolar e de entorno da escola. Com apoio de importantes contribuições e com o rigor e a seriedade da ciência, superar as desigualdades sociais é o sentido pelo qual este trabalho se orienta para confluir com uma educação transformadora.

A relevância social desta pesquisa se dá, então, na busca pela superação da violência que atinge muitas vidas, simplesmente por expressarem ser quem são. Mulheres cis, mulheres trans, homens trans, homens cis que reivindicam uma masculinidade alternativa, pessoas não-binárias, pessoas homossexuais, bissexuais e todas outras que sofrem ou correm o risco de sofrer violência pela sua expressão de gênero ou de orientação sexual podem, de alguma forma, se beneficiar com este estudo.

Além disso, o desenvolvimento de pesquisas com este tema está em consonância com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento¹, delineado pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). A Agenda 2030 compreende a violência escolar como um dos principais fatores que inibem o desenvolvimento da aprendizagem e a estruturação de uma vida com qualidade para as crianças e jovens, além de ser uma violação dos direitos à saúde e à educação das crianças e dos adolescentes (UNESCO, 2019).

Articulado com os direitos humanos, desde 2015, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento estipulou metas globais a serem alcançadas até o ano de 2030 entre os países membros. Reconhecemos que a Educação Física, como campo de conhecimento e ação, pode colaborar fortemente com três dos dezessete ODS: assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas as pessoas, em todas as idades; assegurar educação de qualidade, inclusiva e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas e, por último, alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

A relevância acadêmica deste trabalho envolve a reflexão e o diálogo entre professores e professoras como aliados e aliadas na superação da violência que ocorre no

¹ Para saber mais sobre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e os Objetivos de Desenvolvimento sustentável acesse: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html>.

âmbito da Educação Física como fenômeno articulado com a violência externa a ela. Com apoio deles e delas, o estudo buscou explorar lacunas que ainda existem na produção científica a respeito de prevenção de violência e Educação Física e, portanto, ampliar o debate nacional acerca do tema.

Diante do exposto, esta pesquisa contém o seguinte problema: quais conhecimentos deveriam estar presentes nos períodos de formação, inicial e continuada, para que os e as profissionais da Educação Física possam atuar como agentes de prevenção de violência baseada na expressão da identidade de gênero e de orientação sexual?

Para encontrar uma resposta adequada, o objetivo dessa dissertação foi estruturar conhecimentos fundamentais que correspondam a programas de formação de professores e professoras de Educação Física, a fim de qualificar agentes de prevenção de violência, em especial as violências baseadas em gênero e orientação sexual, por meio do diálogo entre professoras e professores de Educação Física e as contribuições científicas para resolução destes problemas. Tais informações poderão orientar programas de formação sobre como trabalhar com prevenção da violência incidente entre crianças e jovens estudantes.

1.1. Descrição investigativa.

Grande parte dos dados apresentados na revisão bibliográfica foi extraída de relatórios oficiais sobre violência. A fim de dimensionar sua extensão e seu impacto, foram selecionados dados estatísticos sobre a violência que ocorre nas escolas, ou com crianças e jovens em idade escolar. As informações desses relatórios foram articuladas com outras contidas em artigos científicos encontrados nas bases de dados *Scielo*, *Scopus*, *Pub Med* e *Web of Science*. Tais fontes possibilitaram incorporar à discussão informações científicas de qualidade que estruturam os argumentos da atual pesquisa.

As palavras-chave, ou *keywords*, utilizadas nas bases científicas internacionais foram: *physical education AND violence*; *physical education AND teacher training AND violence*; *physical education AND violence AND prevention*; *physical education AND homophobia*; *physical education AND transphobia*. Para as pesquisas realizadas na *Scielo* as palavras-chaves utilizadas foram: *Educação Física e violência*; *Educação Física e*

formação de professores e violência; Educação Física e homofobia²; Educação Física e transfobia.

Tais termos foram retirados do *thesaurus* da plataforma ERIC e de palavras-chave frequentemente utilizadas em publicações sobre o tema. A leitura dos artigos se deteve àqueles publicados no máximo há dez anos, aos estudos presentes nas referências destes primeiros artigos que apareceram como interessantes e, notoriamente, em estudos que correspondem à perspectiva dialógico-comunicativa que orienta esta pesquisa.

O escopo da produção científica no campo da Educação Física contém publicações que caminham para abordagens de pesquisas muito divergentes entre si, no que diz respeito ao trabalho sobre violência baseada no gênero e na orientação sexual. Na produção nacional, existem pesquisas que suscitam problematizações, que argumentam a favor de boas práticas e apresentam sugestões do que fazer em um cenário onde se vivenciam situações de conflito e violência (RICHTER; FERNANDEZ VAZ, 2012; BATISTA; PACHECO, 2016). Entretanto, essas pesquisas não se configuram como programas de intervenção e não apresentam avaliação das práticas sugeridas, o que é preocupante, pois, como será discutida adiante, a ausência de acompanhamento e avaliação das intervenções sobre a violência deixa o trabalho em escolas mais suscetível a erros e, como consequência, pode agravar o sofrimento das pessoas.

Também foram identificadas pesquisas de cunho teórico com base em perspectivas variadas, como *bullying* e hierarquias de poder (CROCHIK, 2016), violência e ritual (MOURA; LOVISOLO, 2017), violência subjugada à diferença cultural (OLIVEIRA, 2012), entre outras. Grande parte das pesquisas encontradas se atém às descrições do problema em forma de denúncia e pouco apresentam uma perspectiva teórica para articular a discussão (LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011; WEIMER; MOREIRA, 2014; VIANNA; SOUZA; REIS, 2015; CORREA *et al.*, 2018). Essas pesquisas estão representadas por revisões bibliográficas; estudos sobre a incidência da violência em determinada região, escola ou população; estudos que ressaltam a

² Os termos homofobia, transfobia e LGBTfobia aparecem constantemente ao longo deste trabalho. São termos que se referem a sentimentos negativos como medo, desconforto, intolerância, aversão ou ódio a respeito de pessoas que apresentam uma identidade de gênero e/ou orientação sexual dissonantes da norma tradicional binária de sexo-gênero-sexualidade, assim como direcionados a meninos percebidos como “afeminados” ou meninas percebidas como “masculinas”. Quando atitudes e/ou comportamentos discriminatórios e violentos são motivados por esses sentimentos utilizam-se os termos violência homofóbica, transfóbica ou LGBTfóbica, por exemplo. A violência de gênero é um grande guarda-chuva que pode conter esses e outros tipos de violência (UNESCO, 2017).

problemática de acordo com um recorte específico (visão dos e das estudantes, professoras, professores ou vítimas), entre outras.

Quando professoras e professores são participantes em pesquisas que tem a violência como tema, outros assuntos estiveram presentes: dificuldades na carreira, implicações na saúde e na qualidade de vida docente, percepção e ação sobre a violência identificada, descrições sobre os tipos de violência que afligem os e as profissionais, entre outros (LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011). Para o recorte desse estudo, nos interessam as produções científicas nacionais (WEIMER; MOREIRA, 2014) e internacionais (JIMÉNEZ-BARBERO *et al.*, 2020) que evidenciam a importância e a necessidade da presença e do posicionamento de professores e professoras em situações de violência entre estudantes e contra eles e elas, bem como a produção que apresenta programas de intervenção para superar e prevenir a violência escolar por meio de evidências que validem a eficiência de tais programas.

No escopo internacional, existem, assim como na produção nacional, diversos desenhos de pesquisa e perspectivas teóricas muito distintas entre si que abordam o tema violência e Educação Física. No caso do recorte de gênero e orientação sexual, algumas pesquisas são mais descritivas, ao passo que outras apresentam argumentações fundamentadas em correntes teóricas como a teoria *queer* e teorias pós-feministas (DEVÍS-DEVÍS *et al.*, 2018), ou performatividade cultural de gênero, masculinidade hegemônica e violência simbólica associadas a experiências negativas e ao afastamento das atividades físicas (BELTRÁN-CARRILLO *et al.*, 2012).

Nos dois casos, o termo homofobia foi utilizado a fim de alcançar estudos que tratam sobre violência contra pessoas não-heterossexuais, mas que não necessariamente utilizam o termo violência como conceito central e abordam diretamente a homofobia. Apenas um estudo como este foi encontrado na *Scielo* (SAENZ-MACANA; DEVÍS-DEVÍS; 2020) e se refere a uma revisão bibliográfica sobre a homofobia na Educação Física escolar. Outros estudos utilizados neste tópico referem-se, principalmente, à fase de formação de profissionais de Educação Física, na condição de estudantes universitários (GEORGIU; PATSANTARAS; KAMBERIDOU, 2018; SILVA; JAEGER; VALDIVIA-MORAL, 2018; JAEGER *et al.*, 2019).

O termo transfobia foi utilizado no mesmo sentido, entretanto poucos foram os resultados que abordavam diretamente a violência transfóbica. No geral, abordavam a discussão da identidade como elemento central associada a algumas correntes teóricas pós-modernas (DEVÍS-DEVÍS *et al.*, 2018). Os dados sobre violência contra pessoas

trans no Brasil foram incluídos nos estudos, tendo como base, principalmente, os relatórios elaborados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA) (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

Por fim, há um montante considerável de pesquisas que tem o esporte como importante elemento para as investigações. São trabalhos que denunciam abusos sofridos por atletas (MOUNTJOY *et al.*, 2016), sobre a utilização de alguma modalidade específica como, por exemplo, lutas ou práticas de defesa pessoal para combater a violência e promover valores (DECKER *et al.*, 2018), e sobre a utilização do esporte para enfatizar responsabilidade pessoal e social em projetos sociais educativos de contra turno escolar (COUREL-IBÁÑEZ *et al.*, 2019; SANCHEZ-ALCARAZ *et al.*, 2019; SANCHEZ-ALCARAZ *et al.*, 2020).

Diante de todas as informações coletadas nesta fase da pesquisa, a argumentação que segue foi elaborada tendo em vista os dados estatísticos e descritivos, assim como as correlações e conclusões evidenciadas nas produções científicas. Discussões ou interpretações baseadas em teorias extremamente divergentes da abordagem dialógico-comunicativa foram evitadas, ou cuidadosamente relacionadas, intencionando manter coerência interna da pesquisa, assim como evitar distorcer informações, o que seria advindo de se forçar sua presença na argumentação.

2. Enquadramento do problema e justificativa.

Conflito e violência são problemas que afetam as interações sociais, ultrapassam os limites físicos das instituições, acontecem em diferentes espaços e em todos os tipos de relações existentes. O conflito, termo genérico para desentendimento entre diferentes partes, também está presente nas escolas e é uma das grandes preocupações de professores e professoras (BUJOSA; FIGUERAS; ARRIBAS, 2014). Muitas vezes, a escola é cenário para a manutenção das desigualdades sociais e um ambiente pouco seguro para quem a frequenta, fatores que aumentam os índices de fracasso escolar e evasão da instituição (BRASIL, 2019b).

Neste trabalho, consideramos que o termo violência não está aberto a relativizações. Compreendemos seu significado tendo como base valores universais dos direitos humanos, assim como um dos elementos que afetam a saúde e o bem-estar dos indivíduos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), violência se refere a ações intencionais que podem ocorrer em espaços públicos ou privados, por meio de atos reativos ou antecipatórios, criminosos ou não, compreendida como

[...] uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação (DAHLBERG; KRUG, 2007, p. 1165).

A OMS classifica a violência de acordo com três tipos: *autodirigida*, cujo dano é causado por uma pessoa contra ela mesma como, por exemplo, suicídio ou automutilação; *violência interpessoal*, exercida de uma pessoa contra outra no âmbito familiar ou comunitário; e *violência coletiva*, de ordem social, política ou econômica, que é praticada por grandes grupos, Estados ou instituições (DAHLBERG; KRUG, 2007).

De forma complementar aos tipos, há também a classificação da natureza de um ato violento: violência física, violência sexual, violência psicológica e privação ou abandono. Essas categorizações nos ajudam a identificar uma ação violenta em contextos particulares e abrangentes, seja qual for o seu tipo ou a natureza (DAHLBERG; KRUG, 2007). A partir do momento em que se reconhece a existência da violência em um determinado ambiente, dentro das famílias, nas organizações comunitárias, nas instituições governamentais, nas relações íntimas, todas as pessoas são capazes de intervir a favor da superação e da prevenção de violência.

Os setores de saúde pública, desde os anos de 1980, ocupam-se com o fenômeno da violência, as causas e os impactos dela decorrentes. Desde então, pesquisas e

intervenções são desenvolvidas sob preocupações de ordem universal, buscando levar informações a respeito de cuidado e segurança a toda população. Para assegurar tal efetividade, a saúde pública toma como base conhecimentos interdisciplinares e científicos, além da ação coletiva de diversos setores como política, justiça, educação, economia, que, juntos, otimizam as chances de reduzir as causas, as incidências e as consequências relacionadas à violência (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Em uma perspectiva interdisciplinar, a Educação Física, que transita entre os âmbitos da saúde e da educação, pode ser forte aliada no âmbito da prevenção. Aprender a evitar a violência, ou seja, atuar na prevenção primária, é o caminho ideal para libertar as pessoas desse tipo de sofrimento. No cotidiano escolar, a disciplina é reconhecida como um espaço privilegiado para o tratamento de conflito e violência, temas que preocupam diariamente toda a comunidade (BUJOSA; FIGUERAS; ARRIBAS, 2014; DONET; EUGENIO; RODRÍGUEZ, 2014). Entretanto, a via de prevenção e superação precisa ser adequada a um plano eficiente. A ciência³ é o alicerce de estratégias efetivas de prevenção de violência que se desdobram em novas formas de conviver e se relacionar (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Neste capítulo, selecionamos um conjunto de conhecimentos a respeito da violência que serão apresentados na sequência. As informações derivam de dados a respeito da extensão e das consequências da violência generalizada contra crianças e adolescentes em idades escolares, juntamente com um recorte com ênfase na violência baseada no gênero e na orientação sexual. Muitas vezes, a violência não acontece na escola, mas sem dúvida ela é um espaço formativo importante para aprender a evitá-la.

O capítulo desdobra-se em três categorias de informações úteis, de acordo com a OMS (DAHLBERG; KRUG, 2007), para lidar com a violência, escolar ou qualquer outra: *a*) descrição do volume e o impacto da violência; *b*) compreensão dos fatores que

³ O entendimento de ciência ao qual nos referimos se relaciona com o método científico, cuja estrutura e rigor são parâmetros utilizados na comunidade científica internacional. Este método implica a elaboração de um projeto de pesquisa, um objetivo, hipóteses e questões a serem respondidas. Os procedimentos de coleta de informações são definidos de acordo com os métodos qualitativo, quantitativo ou misto. Sobretudo, deve seguir determinados critérios éticos em pesquisa para garantir segurança e confiabilidade nos processos. Uma pesquisa científica apresenta também uma perspectiva teórica como pano de fundo para a análise e discussão dos resultados (CRESWELL, 2007).

Distante de ser neutra, a ciência corresponde a reflexões, intenções e ações sobre o mundo, e se define por meio das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Esta pesquisa é orientada pela metodologia comunicativa, nesse caso compreendemos que a realidade social é de origem comunicativa, na qual os significados são produzidos por meio da interação e, da mesma forma, os enunciados científicos devem ser produzidos de forma intersubjetiva com o objetivo de melhorar a vida das pessoas (GÓMEZ *et al.*, 2006). Sobretudo, nosso compromisso está pautado nos direitos humanos que, no artigo nº 27, assegura a todas as pessoas o direito de usufruir do progresso científico e dos benefícios que deste resultam (ONU, 1948; 2020).

umentam o risco de haver vítimas e agressores; e *c*) eficácia dos programas de prevenção.

2.1. Descrição do volume e do impacto da violência.

O significado de violência está embutido no conceito de violência escolar, utilizado para enquadrar comportamentos e ações com objetivo de gerar danos dentro do espaço da escola (SANTURIO e FERNÁNDEZ-RÍO, 2018). De acordo com o relatório mundial emitido pela UNESCO (2019), a violência escolar fere anualmente 246 milhões de vidas. Esse fenômeno, crescente e múltiplo, afeta o desenvolvimento social, a saúde e o bem-estar das crianças, dos adolescentes e impacta negativamente na aprendizagem e no desempenho escolar.

No Brasil, de acordo com o Atlas da Violência 2018 (BRASIL, 2018) e o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2019b), a escola é cenário para violências como estupro, violência física, agressão verbal, ameaças, roubos e furtos, além da circulação de pessoas com porte de armas. A figura abaixo, retirada do Mapa da Violência 2015 (WAISELFISZ, 2015), mostra a escola como um dos principais lugares cujas ocorrências afetam crianças, jovens, adultos e idosos.

	Número						%						
	Feminino	Criança	Adolec.	Jovem	Adulto	Idoso	Total	Criança	Adolec.	Jovem	Adulto	Idoso	Total
Residência		13.561	13.503	24.594	34.666	5.274	91.598	75,5	64,0	67,9	75,3	86,2	71,9
Escola		622	1.002	206	240	6	2.076	3,5	4,7	0,6	0,5	0,1	1,6
Bar		72	289	1.023	1.130	32	2.546	0,4	1,4	2,8	2,5	0,5	2,0
Rua		1.192	4.153	7.533	6.971	447	20.296	6,6	19,7	20,8	15,1	7,3	15,9
Com./Servi.		390	264	665	794	60	2.173	2,2	1,3	1,8	1,7	1,0	1,7
Outros		2.123	1.886	2.209	2.234	298	8.750	11,8	8,9	6,1	4,9	4,9	6,9
Total		17.960	21.097	36.230	46.035	6.117	127.439	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Masculino	Criança	Adolec.	Jovem	Adulto	Moso	Total	Criança	Adolec.	Jovem	Adulto	Idoso	Total
Residência		10.447	3.745	5.777	8.627	3.300	31.896	68,0	34,8	39,1	49,1	67,6	50,4
Escola		738	778	82	77	9	1.684	4,8	7,2	0,6	0,4	0,2	2,7
Bar		60	311	1.119	1.322	165	2.977	0,4	2,9	7,6	7,5	3,4	4,7
Rua		1.594	4.687	6.383	5.783	932	19.379	10,4	43,5	43,2	32,9	19,1	30,6
Com./Servi.		460	202	264	430	108	1.464	3,0	1,9	1,8	2,4	2,2	2,3
Outros		2.053	1.044	1.142	1.326	369	5.934	13,4	9,7	7,7	7,5	7,6	9,4
Total		15.352	10.767	14.767	17.565	4.883	63.334	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Figura 1: Número e estrutura (%) de atendimentos por violência no SUS, segundo etapa do ciclo de vida e local de ocorrência da violência. Brasil, 2014. Fonte: Mapa da Violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil (WAISELFISZ, 2015).

Os dados publicados pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2015 indicaram que, durante o período de desenvolvimento da pesquisa, aproximadamente 11,4% das e dos estudantes, com idade entre 13 a 15 anos e 8,1% com idade entre 16 e 17 anos, deixaram de ir à escola por não se sentirem seguras e seguros no ambiente. O PeNSE 2015 informou também que 17,3% dos e das estudantes entre 13 a 15 anos e

16,3% entre 16 a 17 anos sofreram agressão física na escola até 12 meses antes da realização da pesquisa (IBGE, 2016).

O relatório da UNESCO (2019) identifica que os atos de violência escolar correspondem à violência física, psicológica, sexual e *bullying* - que inclui o *cyberbullying*. São atos cometidos entre estudantes, professores e professoras ou na forma de violência institucional. O *bullying* foi verificado como a forma predominante de violência nas escolas e é definido como um padrão de comportamento específico que afeta negativamente a vida de todas as pessoas envolvidas: vítimas, observadores e, inclusive, os próprios agressores (UNESCO, 2019).

Dentre as diferentes definições existentes sobre *bullying*, há o consenso de que, para o identificar, é preciso ao menos duas condições: repetição da incidência e desigualdade de poder entre as partes, na qual a vítima tem poucas condições para se defender (NAVARRO; YUBERO; LARRAÑAGA, 2018). Assim, o *bullying* se caracteriza pelo comportamento prolongado da violência, seja qual for seu tipo ou sua natureza. Em situação de *bullying*, a vítima é exposta repetidamente a essas ações, o que aumenta seu nível de sofrimento (JIMÉNEZ-BARBERO *et al.*, 2020).

No Brasil, foi instituído o Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying* e *cyberbullying*) por meio da lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015. A lei caracteriza a ação do *bullying* como:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

E a ação do *cyberbullying* como:

[...] intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (BRASIL, 2015).

Além da caracterização dos atos, a lei institui que os objetivos do programa correspondem à superação e à prevenção desse tipo de violência por meio de conscientização, capacitação e comunicação entre todas as pessoas envolvidas, incluindo a comunidade escolar e os familiares (BRASIL, 2015).

Podemos compreender o *bullying* como uma condição agravada de uma ocorrência esporádica de violência. Quando se tem motivações assentadas na

discriminação, os elementos recorrentes em situações de *bullying* ajudam a distinguir padrões, perfis de comportamento e sistemas de relações. Essas informações dão base para as intervenções que buscam agir sobre as raízes destes problemas.

Por isso, mesmo não sendo *bullying* o objeto central deste estudo, ele não pode ser deixado de lado; nos interessa analisar as motivações que normalmente estão associadas aos casos de *bullying*. Por exemplo, quando uma sequência de ofensas e discriminações raciais ocorre na escola e ninguém age para impedi-la, identifica-se uma situação de violência sistemática ou *bullying* e, ao mesmo tempo, um ato criminoso de racismo. Da mesma forma, se configura situação de *bullying* quando uma menina ou jovem sofre agressões pela condição de ser mulher ou, pelas mesmas condições, é repetidamente desqualificada diante de outras pessoas. Nesta situação, o *bullying* é exercido por meio da violência de gênero.

A ênfase sobre a repetição dos atos de violência é importante, pois esse fator agrava o sofrimento e resulta em consequências cada vez mais profundas. Entretanto, identificar o tipo ou a motivação da violência por de trás do *bullying* permite agir de forma específica sobre a raiz dos problemas, fornecendo mais vias para sua prevenção e sua superação. Além disso, mais adiante, quando apresentarmos os dados a respeito de perfis de agressores e vítimas e padrões de comportamento, será possível perceber fortes traços do patriarcado, da discriminação de gênero e LGBTfobia relativos ao *bullying*. Tais dados serão destacados junto com outros marcadores e descritos tendo como base fatores de proteção e risco.

Ainda sobre a extensão e o impacto da violência, encontramos publicações científicas que investigam conflito, violência escolar, *bullying* e Educação Física, tanto na produção internacional (BUJOSA; FIGUERAS; ARRIBAS, 2014; MELIM; PEREIRRA, 2015; SANTURIO e FERNÁNDEZ-RÍO, 2018; BASCÓN-SEDA e RAMÍREZ-MACÍAS 2020; JIMÉNEZ-BARBERO *et al.*, 2020), quanto na produção nacional (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015; CROCHIK, 2016; CORREA *et al.*, 2018). Alguns dados convergentes indicam que as aulas de Educação Física são contexto de fácil observação de conflitos que podem eclodir em violência (BUJOSA; FIGUERAS; ARRIBAS, 2014; BUJOSA; FIGUERAS; CASTRO, 2018; BASCÓN-SEDA e RAMÍREZ-MACÍAS 2020). Da mesma forma, as situações de *bullying* que ocorrem na disciplina chegam a refletir grande parte dos casos de uma escola inteira (CORREA *et al.*, 2018; JIMÉNEZ-BARBERO *et al.*, 2020; MONTERO-CARRETERO; BARBADO; CERVELLÓ, 2020).

A Educação Física é uma área do conhecimento que possui formas de atuação distintas das demais disciplinas escolares. A utilização de espaços abertos possibilita uma interação muito diferente daquela que ocorre em salas de aula e com carteiras enfileiradas, sem contar o caráter procedimental dos conteúdos vinculado à experiência motriz (BUJOSA; FIGUERAS; ARRIBAS, 2014). As interações e as expressões individuais são influenciadas por esses fatores que produzem maior sensação de liberdade, pontos positivos para a socialização e aprendizagem; entretanto, sem orientação e tratamentos adequados, podem gerar mais oportunidades de conflito, comportamentos discriminatórios e violentos.

Os conflitos nascem na convivência e correspondem a desacordos entre pessoas com interesses contraditórios, podendo ou não resultar em episódios violentos (MELIM e PEREIRA, 2015; BUJOSA; FIGUERAS; CASTRO, 2018; BASCÓN-SEDA e RAMÍREZ-MACÍAS 2020). Muitas situações problemáticas são geradas em decorrência de conflitos, violência e *bullying* nas aulas de Educação Física. No caso, por exemplo, do absentismo escolar, no qual as vítimas tendem a se distanciar dos ambientes onde elas sofrem violência. Logo, elas se evadem das aulas de Educação Física e, inclusive, privam-se de outros lugares que tenham conexões com atividades físicas. Essa barreira impede-as de aproveitar os benefícios físicos, psicológicos e sociais que poderiam ser obtidos por meio das práticas motrizes (JIMÉNEZ-BARBERO *et al.*, 2020). Entretanto, a consequência da vitimização vai além dos impactos sobre a percepção do prazer, ou desprazer, associado à Educação Física, ou às atividades físicas, e as consequências não afetam somente as vítimas.

No caso do *bullying*, todas as pessoas envolvidas sofrem impactos negativos em razão do ciclo de violência e intimidação que se estabelece (UNITED NATIONS, 2012; UNESCO, 2020). Além das vítimas, as consequências observadas para quem exerce o *bullying* envolvem baixo rendimento acadêmico, dificuldades em manter amizades, uso de substâncias psicoativas mais cedo e com mais frequência e, na vida adulta, continuar a exercer violência como meio para lidar com os problemas. Quanto às pessoas espectadoras, elas relatam problemas de concentração, manifestam sintomas de depressão e dificuldade para confiar nas pessoas de seu convívio (NAVARRO; YUBERO; LARRAÑADA, 2018).

Obviamente, as vítimas são as que mais sofrem. A autoestima diminui e tende a permanecer baixa na vida adulta. Por serem frequentemente excluídas, acabam vivendo solitárias e com dificuldades para se relacionar. Entre outros prejuízos, é bastante comum

a aquisição de distúrbios mentais como depressão e ansiedade, sensação de insatisfação pela vida e, conseqüentemente, maiores chances de cometer suicídio. A violência sistemática só agrava todas essas conseqüências possíveis (IBGE, 2015; PIGOZI e MACHADO, 2015; CORREA *et al.*, 2018; NAVARRO; YUBERO; LARRAÑADA, 2018; UNESCO, 2019).

Conhecer minimamente a dimensão e os impactos da violência já é motivo suficiente para reivindicar ações e políticas de prevenção. Identificar os fatores de risco e proteção dá suporte para compreender um pouco mais como as intervenções podem incidir diretamente sobre as raízes dos problemas em busca pela superação da violência.

2.2. Fatores de risco e de proteção

O ambiente familiar e a escola são os espaços mais frequentados por crianças e jovens em idade escolar e ambos os contextos possuem influência similar para manifestação ou prevenção da violência. Um ambiente que estimula a comunicação para o desenvolvimento positivo das interações sociais, assim como a aprendizagem para obter sucesso e autoestima acadêmico promove, conseqüentemente, a redução da violência (SANTURIO; FERNÁNDEZ-RIO, 2018).

Quando o ambiente escolar se torna um cenário favorável à violência, inviabiliza-se a aprendizagem e nem sempre são eficientes as escolhas de como superar e prevenir os diversos tipos de violência (UNESCO, 2019). O principal obstáculo é a falta de conhecimento (DAHLBERG; KRUG, 2007). O desconhecimento generalizado por parte da comunidade escolar (professoras/es, diretoras/es, inspetoras/es, familiares) contribui para a expansão da violência e dificulta a identificação e a intervenção eficientes (BASCÓN-SEDA; RAMÍREZ-MACÍAS, 2020).

Conhecimentos qualificados e formação adequada inibem comportamentos de professores e professoras que facilitam a violência como, por exemplo, a reprodução de discursos que valorizam a masculinidade hegemônica, manifestações de ódio e intolerância diante da diversidade e incentivo à competitividade exacerbada nas aulas de Educação Física (MELIM e PEREIRA, 2015; BASCÓN-SEDA e RAMÍREZ-MACÍAS 2020; JIMÉNEZ-BARBERO *et al.*, 2020).

Os conteúdos curriculares e a presença dos adultos na comunidade escolar podem tanto criar um clima favorável para a manutenção da violência ou tornarem-se elementos importantes para a transformação desse cenário (JIMÉNEZ-BARBERO *et al.*, 2020). Um ambiente escolar violento gera um clima de insegurança, de medo e a sensação de que

professores e professoras não se importam com o bem-estar dos e das estudantes (UNESCO, 2019).

Muitos estudos sobre violência escolar e *bullying* traçam perfis de possíveis vítimas e agressores. Uma revisão bibliográfica (PREZENSZKY *et al.*, 2018) revela que as principais vítimas de violência escolar costumam ser meninas, pessoas LGBT+⁴, imigrantes e pessoas com deficiência ou que diferem do padrão estético regional.

A abordagem do tema sobre a violência sofrida pelas pessoas LGBT+ na Educação Física está presente em um número muito pequeno de pesquisas, mesmo em pesquisas com temas diversos, seja qual for a área de estudo. Por isso, utilizaremos dados gerais sobre essa população com a intenção de descrever como essas pessoas têm suas vidas atravessadas pela violência em diversos ambientes.

De acordo com a UNESCO (2017; 2019), grande parte das incidências de violência escolar e *bullying* se relaciona com gênero e sexualidade. Normas e padrões sociais costumam funcionar como geradoras de um clima favorável para a repercussão desse tipo de violência e, conseqüentemente, para a naturalização de comportamentos violentos nas relações pessoais (DAHLBERG, KRUG, 2007).

Crianças e jovens, que apresentam expressões de gênero e/ou orientação sexual diferentes das expectativas geradas pelas normas sociais, são afetadas desproporcionalmente pela violência escolar e pelo *bullying*. Estudantes LGBT+ sofrem de três a cinco vezes mais violência. Gênero e orientação sexual correspondem a 25% das motivações que culminam em episódios de violência. Meninas são as principais vítimas de violência sexual e psicológica na escola, além de serem as principais vítimas de *cyberbullying* (UNESCO, 2019).

A carga de sofrimento mental que pessoas LGBT+ carregam é demasiada quando comparado com a população geral. A saúde mental é uma dimensão essencial da saúde como um todo; desordens mentais correspondem às principais causas de desenvolvimento de incapacidades e morte prematura. Como exemplo, as desordens mentais que mais afetam essa população se relacionam com problemas de autoaceitação, baixa autoestima, sentimento de vergonha sobre quem se é e, em situações mais extremas, ideação e efetuação de suicídio (SU *et al.*, 2016).

⁴ Sigla referente a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, além de outras e diversas formas de expressar a identidade de gênero e de orientação sexual.

Um recorte feito nos dados sobre a população LGBT indica que as pessoas trans⁵ encontram-se em primeiro lugar nessa indesejável escala de sofrimento. O nível de sofrimento mental está diretamente associado às diversas situações de discriminação. Como fator agravante, a falta de reforço positivo e apoio social prejudica a capacidade dessas pessoas para lidar com o preconceito, a discriminação e a violência sofrida (SU *et al.*, 2016).

A Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA) emite anualmente um dossiê sobre assassinatos e violência cometidos contra travestis e transexuais brasileiras. O Brasil é o país no qual mais se mata pessoas trans no mundo (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021). A morte é o ponto máximo da violência cujo início decorre de um ciclo de precariedade e vulnerabilidade das condições de existência, “esse ciclo leva as pessoas trans à marginalização e, conseqüentemente, à morte, seja por falta de acesso a direitos fundamentais, sociais e políticos, ou, ainda, pela omissão do Estado em garantir o bem-estar social dessa população” (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 37).

Dentro do ciclo de exclusões e violências, as instituições escolares estão entre os principais ambientes⁶ que o alimenta, o que contribui para a evasão, baixos índices de escolaridade e, conseqüentemente, menores condições de sobreviver e se inserir no mercado de trabalho formal (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021). A universidade é mais um dos cenários onde são essas as pessoas que mais sofrem com discriminação e exclusão, exercidas pelos demais estudantes assim como pelo corpo docente (ZERBINATI; BRUNS, 2019).

Assim, as pessoas trans com maior frequência adquirem comportamentos de risco e são cada vez mais empurradas para situações de extrema vulnerabilidade social, como a prostituição e o abuso de drogas (ZERBINATI; BRUNS, 2019). A exclusão escolar se agrava a partir do momento em que essas pessoas são expulsas de casa pela própria família, sendo que a idade média para isso acontecer é aos 13 anos. Estima-se que dentre as travestis e as mulheres trans do Brasil, 72% não possuem o ensino médio e 56% não possuem o ensino fundamental. São elas também as que mais correm risco de sofrer

⁵ Termo genérico para se referir às pessoas com identidade de gênero diferente das tipicamente associadas com o sexo no momento do nascimento (SU *et al.*, 2016). Tais como travestis, mulheres transexuais, homens trans, transmasculines e demais pessoas trans, que são identidades pessoais, mas também identidades políticas (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

⁶ Principais ambientes onde pessoas LGBT relataram ter sofrido algum tipo de discriminação ou violência: escola (61,2%); família (51,2%); comunidade (37,7%); grupo de amizades (29,8%) (UNESCO, 2017).

violência e assassinato, principalmente as travestis e mulheres trans negras (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

O *bullying* e o *cyberbullying* é a forma pela qual a violência LGBTfóbica prevalece nas pesquisas realizadas em ambientes escolares (UNESCO, 2017). Em outras palavras, para além da incidência da violência LGBTfóbica, o que sobressai não são as múltiplas ocorrências, mas a repetição de atitudes e comportamentos violentos que geram dano e sofrimento a uma determinada população e não são interrompidos pela comunidade escolar.

Esses e outros tipos de violência cometidos contra estudantes LGBT+ contribuem para a evasão gradativa de atividades escolares até que abandonem por completo a escola. Das pessoas que permanecem, a maioria fatalmente terá menores condições para aprender o que se reflete no desempenho acadêmico e, futuramente, nas perspectivas de emprego (UNESCO, 2017).

Sabemos que a exclusão, o bullying e a violência têm efeitos imediatos, de longo prazo e intergeracionais. Isso inclui a frequência escolar, o desempenho e a conclusão dos níveis escolares [...] E para aqueles que pensam que o bullying com base na orientação sexual e identidade de gênero afeta somente os jovens LGBTI, isso está errado. Essa atitude afeta todo o clima da escola e da comunidade. (UNESCO, 2017, p. 18).

Tal como observado em relação à violência transfóbica, poucos estudos do âmbito da Educação Física sobre violência abrangem diretamente a violência baseada na orientação sexual ou, de forma específica, a violência exercida contra pessoas não-heterossexuais. Por isso o termo homofobia foi utilizado nas buscas para esta revisão. Esse conceito pode abranger variadas definições, mas no geral se refere a sentimentos, discursos e comportamentos de aversão, discriminação, hostilidade e violência contra pessoas não-heterossexuais (SILVA; JAEGER; VALDIVI-MORAL, 2018; BESERRA; BRITO; RIBEIRO, 2019; JAEGER *et al.*, 2019).

A homofobia se refere também aos abusos e agressões que sofrem as pessoas aliadas ou que dão suporte às pessoas não-heterossexuais (PIEDRA *et al.*, 2016). Nas pesquisas encontradas, as ideias que legitimam discursos e comportamentos homofóbicos estão relacionadas com o conceito de heterossexismo que, por sua vez, corresponde à crença de que a heterossexualidade é a condição de sexualidade natural dos seres humanos. Essa crença estigmatiza todas as outras formas de diversidade sexual que passam a ser desqualificadas e rechaçadas (SAENZ-MACANA; DEVÍS-DEVÍS, 2020).

Compreende-se que a escola é um local onde existem processos de socialização baseados em valores e atitudes de discriminação contra pessoas não-heterossexuais. A Educação Física, neste contexto, é apontada como um dos principais ambientes que contribui para esse tipo de socialização (SAENZ-MACANA; DEVÍS-DEVÍS, 2020), ao passo que sucedem atitudes discriminatórias explícitas que são atribuídas a típica interação das aulas (BESERRA; BRITO; RIBEIRO, 2019). Esse fato se relaciona com diversos fatores como, por exemplo, estereótipos e comportamentos associados às práticas corporais, principalmente ao esporte de rendimento e a cultura esportiva que historicamente valoriza um tipo de masculinidade dominante disseminada pelos meios de comunicação (PIEDRA *et al.*, 2016).

Os estudos indicam que nos espaços escolares a violência homofóbica ocorre majoritariamente por meio de agressões verbais explícitas ou por meio da utilização de linguagem pejorativa disfarçada de brincadeira. Professores e professoras relatam perceber a existência desse tipo de comportamento principalmente entre estudantes, mas percebem também entre colegas de trabalho e entre estudantes e professores. Professores e professoras que se auto identificam não-heterossexuais relatam sofrer discriminação e violência, vivenciam momentos de intenso estresse por conta disso, sendo que frequentemente preferem esconder suas orientações sexuais pelo medo do julgamento social e para evitar maiores sofrimentos (PIEDRA *et al.*, 2016; SAENZ-MACANA; DEVÍS-DEVÍS, 2020).

A maior parte dos participantes das pesquisas sobre Educação Física e homofobia são adultos, tanto na condição de professores e professoras atuantes nas escolas, ou como estudantes de graduação de cursos universitários (SAENZ-MACANA; DEVÍS-DEVÍS, 2020). Por isso, as informações recolhidas, tanto por entrevistas, como por questionários e observações, partem das percepções dessas pessoas a respeito do cotidiano escolar (PIEDRA *et al.*, 2016) e da formação acadêmica (GEORGIU; PATSANTARAS; KAMBERIDOU, 2018; SILVA; JAEGER; VALDIVIA-MORAL, 2018; JAEGER *et al.*, 2019).

Na condição dos professores e das professoras há uma expressiva dificuldade em conseguir identificar casos de homofobia, seja na educação básica ou no ensino universitário (PIEDRA *et al.*, 2016; BESERRA; BRITO; RIBEIRO, 2019). Raramente docentes se opõem a comportamentos homofóbicos por não saber lidar ou pelo receito de como suas atitudes podem repercutir (SILVA; JAEGER; VALDIVIA-MORAL, 2018; JAEGER *et al.*, 2019). Ainda que existam algumas ações, como a tentativa de preparar

espaços inclusivos nas aulas (PIEDRA *et al.*, 2016), o que está sendo feito ainda é insuficiente para a superação desse tipo de violência.

Quanto a estudantes do ensino básico, um estudo realizado no Brasil (BESERRA; BRITO; RIBEIRO, 2019) identificou que faltam momentos de diálogo e reflexões sobre o assunto com o alunado e que, assim como os e as professoras, os e as estudantes também identificam atitudes e comportamentos homofóbicos tanto entre os pares como nas relações com professores e professoras.

Para superar as formas de discriminação e violência dirigidas às pessoas não-heterossexuais, os estudos sugerem intervenções nos processos de formação, como a adequação dos currículos e a presença de disciplinas sobre o tema na formação inicial (SILVA; JAEGER; VALDIVIA-MORAL, 2018) e continuada (SAENZ-MACANA; DEVÍS-DEVÍS, 2020) para que estejam mais preparados e preparadas para lidar com os problemas no cotidiano escolar.

Os estudos sugerem também que este tema deva ser abordado em mais pesquisas (JAEGER *et al.*, 2019) e deva ser tratado em uma perspectiva social que reivindique a igualdade de direitos a todas as pessoas (BESERRA; BRITO; RIBEIRO, 2019). Inclusive, incentivam mudanças na legislação e campanhas de conscientização pública sobre a violência homofóbica nas escolas (PIEDRA *et al.*, 2016; SILVA; JAEGER; VALDIVIA-MORAL, 2018).

Verificamos que diversos fatores interferem no ato violento e na forma como as pessoas se comportam nessas situações. O estado emocional, a autoestima, a sensação de pertencimento ou importância de uma pessoa como membro integrante de um grupo, entre outros, influenciam a manifestação de agressores, espectadores e vítimas (SANTURIO e FERNÁNDEZ-RÍO, 2018).

Os estudos destacam que na Educação Física, o risco de sofrer violência se relaciona com as características individuais, como o tamanho ou o formato do corpo, habilidades motoras, aparência, expressão de gênero e de orientação sexual, além de dificuldades para socialização (JIMÉNEZ-BARBERO *et al.*, 2020). Como fator protetivo, a autoestima ou uma autoimagem positiva se associa ao baixo risco de sofrer *bullying* (PIGOZI e MACHADO, 2015). De acordo com o PeNSE 2015, 83,2% das/os escolares brasileiros entre 13 a 15 anos e 85,2% entre 16 a 17 anos consideram a imagem corporal algo socialmente importante ou muito importante (IBGE, 2016).

Adolescentes que possuem baixo contentamento sobre a autopercepção - imagem formada na mente de uma pessoa sobre seu próprio corpo - estão entre as pessoas que

mais correm risco de sofrer violência. Apesar da autopercepção ser formada na mente do próprio indivíduo, os meios de comunicação, a família e os amigos condicionam essa autopercepção. A prática de comparar os corpos num grupo de adolescentes, por exemplo, valoriza algumas pessoas, ao mesmo tempo em que rejeita e exclui outras que também buscam a aprovação daquele mesmo grupo (GÓMEZ-MÁRMOL *et al.*, 2015).

Infelizmente, muitas atitudes violentas são naturalizadas como “brincadeiras”, com isso as pessoas que cometem violência não sofrem consequências por seus atos enquanto as vítimas quase que não reconhecem o que estão passando. No convívio entre os pares que apresentam comportamentos rotineiros de agressões e insultos, frequentemente há pessoas que toleram esses atos em nome de certa ideia de amizade e pelo sentimento de pertencimento ao grupo (PIGOZI e MACHADO, 2015; CORREA *et al.*, 2018). Há também casos em que a vítima se vê como vítima, pois de fato é submetida a essa condição, em contrapartida o agressor não se vê como tal, mesmo que os e as colegas assim o identifiquem (CROCHÍK, 2016).

Existem algumas características que compõem um perfil de perpetradores de *bullying*: meninos, atributos físicos intimidantes e aspectos morfológicos superiores aos das vítimas, dificuldades para se relacionar e baixos índices gerais de rendimento escolar (LEVANDOSKI; CARDOSO, 2013; VIANNA; SOUZA; REIS, 2015; CORREA *et al.*, 2018). Entretanto, na especificidade da Educação Física, é comum que os agressores sejam habilidosos e, justamente por isso, seu rendimento escolar acaba sendo satisfatório nessa disciplina (MELIM e PEREIRA, 2015; BASCÓN-SEDA e RAMÍREZ-MACÍAS 2020).

Os meninos e jovens do sexo masculino, também se enquadram no perfil de principais agressores da violência escolar que ocorre para além da prática do *bullying* (SANTURIO e FERNÁNDEZ-RÍO, 2018). A motivação para a violência igualmente se relaciona com a manutenção da autoestima, aumento do prestígio, do status social e busca pela aceitação entre os pares (SANTURIO e FERNÁNDEZ-RÍO, 2018; BASCÓN-SEDA e RAMÍREZ-MACÍAS 2020).

A percepção da violência compartilhada pelos pares indica uma relação importante entre a condição de agressor, popularidade e desempenho nas aulas de Educação Física. Adolescentes violentos muitas vezes são reconhecidos como populares, mesmo obtendo baixa preferência dos e das colegas. A popularidade e o bom desempenho em atividades físicas são atributos valorizados socialmente, quando trabalhados de forma adequada esses elementos podem ser aliados à superação da violência (WEIMER;

MOREIRA, 2014; CROCHÍK, 2016). A propósito, crianças que não se consideram populares e não se sentem aceitas pelo grupo de iguais têm maior risco de se tornar vítima de *bullying*, ao passo que crianças que desejam ser vistas como líderes e populares, tendem a praticar *bullying* conforme recebem apoio de outras com comportamentos similares (NAVARRO; YUBERO; LARRAÑADA, 2018).

A chamada hipótese de dominância diz respeito ao desejo de atingir um *status* de dominância diante do grupo, como se isso fosse um resultado positivo adquirido por meio do comportamento de *bullying*. Mesmo que nem todas as pessoas gostem de quem pratica o *bullying*, ainda assim essas pessoas recebem certa aprovação a partir do momento que são reconhecidas como poderosas pelo grupo. A escolha de vítimas fisicamente mais frágeis, não agressivas, inseguras, que sofrem rejeição na escola e possuem poucos ou nenhum amigo, é uma estratégia que garante a manutenção do poder e popularidade diante do grupo, sem o receio de afrontamento (NAVARRO; YUBERO; LARRAÑADA, 2018).

Agressores costumam ser impulsivos e demonstrar menor capacidade de sentir empatia pelas outras pessoas. Apresentam um comportamento de descompromisso moral, pois não creem que as noções de certo e errado sejam aplicáveis para si resultando, por exemplo, na crença de que a agressão é um ato tolerável e até mesmo conveniente. Raramente os agressores agem sozinhos. Junto do líder, que é a pessoa que inicia o *bullying*, estão pessoas que ajudam a agredir alguém e/ou pessoas que reforçam seu comportamento, chamados de assistentes e reforçadores/as respectivamente (NAVARRO; YUBERO; LARRAÑADA, 2018).

Por outro lado, as vítimas costumam ser mais fracas do que o agressor, expressar baixa autoestima, serem introspectivas e apresentarem algum tipo de expressão de gênero, orientação sexual, aspectos físicos ou deficiências que são utilizados como motivo da agressão pelo perpetrador (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015; CORREA *et al.*, 2018; BASCÓN-SEDA e RAMÍREZ-MACÍAS 2020). Nas aulas de Educação Física, muitas vezes, são vitimadas por serem menos habilidosas, o que resulta em um aproveitamento acadêmico inferior nessa disciplina (MELIM e PEREIRA, 2015).

As pessoas que presenciam uma situação de violência ou *bullying* são chamadas de defensoras ou observadoras (NAVARRO; YUBERO; LARRAÑADA, 2018). Habitualmente, essas pessoas estão em maior número e, a depender de suas atitudes, elas podem tanto ajudar a vítima quanto endossar a atitude do agressor (MONTERO-CARRETERO; BARBADO; CERVELLÓ, 2020).

O sentimento de simpatia pela vítima e o desejo de que algo aconteça para cessar a agressão, sem que haja uma ação que se posicione publicamente contra, fazem das pessoas espectadoras coniventes com as ações do agressor (WEIMER; MOREIRA, 2014; CORREA *et al.*, 2018). São chamadas de defensoras aquelas pessoas que se posicionam para proteger a vítima e espectadoras são aquelas que presenciam uma situação de violência ou *bullying* e não fazem nada, porque escolhem ignorar ou porque não acreditam que tenham capacidade para intervir (NAVARRO; YUBERO; LARRAÑADA, 2018).

O tipo de interação entre as pessoas é crucial para a ocorrência ou não de um ato violento. Sem espectador, há menos chances de ocorrer a violência e quando as testemunhas interferem de forma segura, na maioria dos casos, elas obtêm sucesso. O prestígio ou o reconhecimento de determinado *status* dentro de um grupo somente tem validade por meio da aceitação de outras pessoas, seja de forma consciente ou por omissão conivente com a agressão (WEIMER; MOREIRA, 2014; VIANNA; SOUZA; REIS, 2015; BASCÓN-SEDA e RAMÍREZ-MACÍAS 2020).

Nesse sentido, as amizades são interações muito valiosas. Navarro, Yubero e Larrañada (2018) relatam que vítimas de *bullying* e *cyberbullying* costumam não ter muitos amigos e amigas. As crianças que possuem pouco apoio social e não têm com quem passar um tempo para conversar, ou alguém que possa oferecer verdadeiro suporte, correm mais risco de sofrer *bullying*. A falta de amizades diminui as chances de receber apoio em uma situação de violência e, conseqüentemente, produz menos oportunidades para a vítima se defender.

Boas amizades são aquelas relações em que é possível buscar conforto e acolhimento. Além disso, amigos e amigas são pessoas que escutam e se prontificam a ajudar. Em uma situação de *bullying*, amigos e amigas podem oferecer apoio de diversas maneiras como encorajar a vítima a contar o ocorrido a um adulto e a fazer com que ela se sinta incluída, aceita e querida. Um amigo, ou amiga, aumenta as chances de defesa, pois somam as forças para interromper ou evitar uma situação de violência. Também ajudam a diminuir a popularidade dos agressores quando assumem um comportamento solidário como, por exemplo, não rir de piadas ofensivas e demonstrar às outras pessoas o correto a se fazer nessas situações. (NAVARRO; YUBERO; LARRAÑADA, 2018).

Visto que mulheres cada vez mais jovens sofrem violência baseada em gênero, os tipos de relações que elas cultivam ao longo da vida constituem-se como um dado importantíssimo. As relações influenciam a possibilidade de meninas e mulheres

sofrerem violência de gênero, o risco aumenta quando uma mulher já sofreu algum tipo de violência nas primeiras relações afetivo-sexuais, frequentemente iniciadas nos espaços educacionais. Dessa forma, as primeiras relações condicionam em grande parte como as relações futuras virão a ser (FLECHA, 2012).

Esse dado pode ser corroborado pelos levantamentos informativos de violência. Basta analisar o tipo de vínculo existente entre as vítimas de violência de gênero e os agressores. Tais dados indicam que, na maioria substancial dos casos, a violência é praticada por alguém próximo da vítima e esse número se concentra nas relações íntimas (WAISELFISZ, 2015), tal como mostra a tabela estatística abaixo retirada do Mapa da Violência de 2015 (WAISELFISZ, 2015).

Relação com agressor. Número	Feminino				Masculino			
	18 a 29 anos	30 a 59 anos	60 e + anos	Total	18 a 29 anos	30 a 59 anos	60 e + anos	Total
NÚMERO								
Parceiro(a)	199.314	339.840	10.386	549.540	15.915	65.333	3.321	84.569
Ex-Parceiro(a)	145.601	158.295	1.118	305.014	37.940	64.761	2.445	105.146
Pai/Mãe	39.915	31.862	0	71.777	46.602	42.813	0	89.415
Padrasto/Madrasta	8.938	6.230	0	15.168	2.136	0	0	2.136
Filho(a)	968	116.190	41.980	159.138	0	25.363	20.211	45.574
Irmão(ã)	44.579	161.940	22.089	228.608	53.686	59.377	5.758	118.821
Outro parente	121.440	118.848	26.199	266.487	56.583	83.256	17.185	157.024
Amigos(as)/colegas	110.970	161.570	9.070	281.610	116.760	198.306	29.162	344.228
Patrão/chefe	20.289	37.397	0	57.686	40.967	15.692	0	56.659
Outros	107.224	329.024	62.591	498.839	57.175	177.806	31.316	266.297
Total	799.238	1.461.196	173.433	2.433.867	427.764	732.707	109.398	1.269.869
%								
Parceiro(a)	24,9	23,3	6,0	22,6	3,7	8,9	3,0	6,7
Ex-Parceiro(a)	18,2	10,8	0,6	12,5	8,9	8,8	2,2	8,3
Pai/Mãe	5,0	2,2	0,0	2,9	10,9	5,8	0,0	7,0
Padrasto/Madrasta	1,1	0,4	0,0	0,6	0,5	0,0	0,0	0,2
Filho(a)	0,1	8,0	24,2	6,5	0,0	3,5	18,5	3,6
Irmão(ã)	5,6	11,1	12,7	9,4	12,6	8,1	5,3	9,4
Outro parente	15,2	8,1	15,1	10,9	13,2	11,4	15,7	12,4
Amigos(as)/colegas	13,9	11,1	5,2	11,6	27,3	27,1	26,7	27,1
Patrão/chefe	2,5	2,6	0,0	2,4	9,6	2,1	0,0	4,5
Outros	13,4	22,5	36,1	20,5	13,4	24,3	28,6	21,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Figura 2: Número e % da relação com o agressor, segundo o sexo e a faixa etária da vítima. Brasil. 2013. Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil (WAISELFISZ, 2015).

Os números divulgados pelo PeNSE (IBGE, 2016) identificam que na escola as violências física e sexual equivalem às maiores taxas que afetam crianças e adolescentes de 10 a 14 anos, 13,3% e 10,5% consecutivamente. 3,7% dos meninos e 4,3% das meninas afirmam já terem sido forçados e forçadas a ter relação sexual, o vínculo estabelecido com a pessoa agressora predominou entre namorado/a ou ex-namorado/a (26,6%) e amigos/as (21,8%).

Os números abaixo podem ser encontrados no Atlas da Violência 2018 e correspondem a ocorrências de estupro associadas à relação pessoal entre vítimas e agressores. Os dados indicam que a maior parte dos casos de estupro tem como

abusadoras pessoas conhecidas das vítimas, inclusive dentro das escolas (BRASIL, 2018).

Tabela 6.11 – Brasil: proporção de vítimas de estupro, por condições de conhecimento do agressor, segundo local de ocorrência, suspeita de uso de álcool pelo agressor, número de prováveis autores e meios de agressão (2016)

Variáveis	Geral	Conhecido	Desconhecido
Local de ocorrência			
Residência (13.093 casos)	27,2%	78,6%	63,9%
Via Pública (3.537 casos)	47,0%	5,4%	17,3%
Escola (399 casos)	1,5%	2,0%	1,9%
Comércio/Serviços (253 casos)	1,5%	1,1%	1,2%
Bar ou similar (272 casos)	2,7%	0,8%	1,3%
Habitação coletiva (202 casos)	0,9%	1,0%	1,0%
Local de prática esportiva (111 casos)	0,9%	0,4%	0,5%
Indústria/Construção (104 casos)	1,0%	0,3%	0,5%
Outro (2.529 casos)	17,3%	10,4%	12,3%
	100,0%	100,0%	100,0%
Suspeita de uso de álcool pelo autor			
Suspeita de álcool (5.038 casos)	47,0%	29,8%	34,9%
Sem suspeita (9.418 casos)	53,0%	70,2%	65,1%
	100,0%	100,0%	100,0%
Meios de agressão			
Força corporal/espancamento (9.249 casos)	39,1%	42,6%	41,5%
Ameaça (7.059 casos)	29,5%	33,5%	31,6%
Arma de fogo (1.259 casos)	11,7%	1,7%	5,6%
Objeto perfuro-cortante (1.060 casos)	7,2%	3,2%	4,8%
Enforcamento (768 casos)	3,6%	3,3%	3,4%
Objeto contundente (445 casos)	1,8%	2,1%	2,0%
Substância/objeto quente (117 casos)	0,6%	0,5%	0,5%
Envenenamento/Intoxicação (234 casos)	1,3%	0,8%	1,0%
Outros (2.120 casos)	5,1%	12,3%	9,5%
	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Microdados do Sinan/Dasis/SVS/Ministério da Saúde. Obs.: Para o cálculo das proporções não foram considerados os casos para o qual a informação era ignorada. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

Figura 3: Brasil: proporção de vítimas de estupro, por condição de conhecimento do agressor, segundo local de ocorrência, suspeita de uso de álcool pelo agressor, número de prováveis autores e meios de agressão (2016). Fonte: Atlas da Violência 2018 (BRASIL, 2018)

Diante dessas informações sobre fatores de risco e proteção, para finalizar essa seção há ainda considerações a serem feitas a respeito das causas, ou da origem da violência. O relatório da UNESCO atribui às normas sociais e aos elementos contextuais e estruturais, tais como desigualdade social e econômica, marginalização e conflito, como causas de fenômenos como a violência escolar e o *bullying* (UNESCO, 2019).

O relatório mundial da violência, expedido pela ONU em 2002, apresenta um modelo ecológico das interações tendo como base a produção da violência. Dividido em níveis, no quarto e último nível encontra-se a sociedade, suas estruturas e normas que contém os outros três níveis: comunidade, relações e indivíduo. A organização do modelo explica o efeito da sociedade sobre essas outras contingências por meio da manutenção de um clima favorável à violência (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Figura 1
Modelo ecológico para compreender a violência.

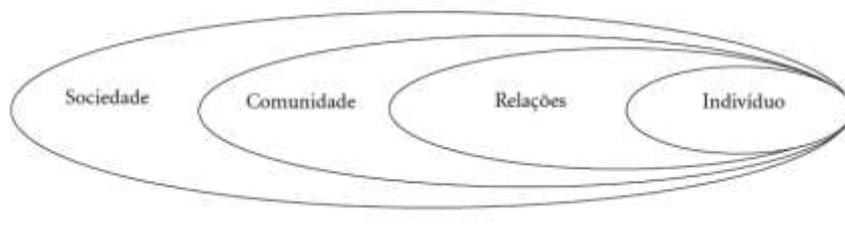


Figura 4: Modelo ecológico para compreender a violência. Fonte: Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. OMS, Organização Mundial de Saúde. Genebra: OMS; 2002. (DAHLBERG; KRUG, 2007).

O primeiro nível do modelo ecológico (DAHLBERG; KRUG, 2007) diz respeito aos fatores biológicos e históricos de cada pessoa e as características que aumentam a probabilidade de estar numa situação de violência. No segundo encontram-se as relações sociais próximas - amizades, familiares, relações afetivo-sexuais - e como elas se tornam fatores para o risco da violência. O terceiro nível corresponde aos contextos comunitários onde estão inseridas as relações sociais, como escolas e locais de trabalho, e as características desses lugares associadas ao risco de as pessoas se tornarem vítimas ou agressoras.

No quarto e último nível, encontra-se a sociedade. Sua estrutura e organização são aspectos abrangentes representados por normas sociais, descritas abaixo, que influenciam o aumento da violência pois produzem um clima aceitável e, conseqüentemente, inibem sua superação.

- 1) normas culturais que sustentam a violência como forma aceitável para resolver conflitos;
 - 2) atitudes que consideram o suicídio como uma questão de escolha individual em vez de um ato de violência evitável;
 - 3) normas que dão prioridade aos direitos dos pais sobre o bem-estar da criança;
 - 4) normas que fixam o domínio masculino sobre as mulheres e crianças;
 - 5) normas que apoiam o uso excessivo da força pela polícia contra os cidadãos;
 - 6) normas que apoiam o conflito político
- (DAHLBERG; KRUG, 2007, p. 1173).

O modelo ecológico apresenta a ideia de que a produção da violência se encontra interligada entre diferentes níveis, mas que a manifestação direta da violência sobre um indivíduo ocorre por meio das relações. Ainda que a violência apresente características do âmbito mais distante, como a sociedade e as normas favoreçam sua ocorrência, a expressão dessa violência pode ocorrer por meio das relações mais próximas, nas interações pessoais.

Por exemplo, um homem que agride sua esposa e seus filhos, e muitas vezes fica impune reclamando que é direito seu agir como quiser com as pessoas da sua família,

com certeza está respaldado pelas relações históricas de dominação dos homens sobre as mulheres e crianças. Entretanto, o sofrimento que vivem essa mulher e as crianças se origina imediatamente de uma relação familiar, de agressões diretas de uma pessoa sobre as outras. Este é um ponto chave para a intervenção a favor da superação dessa violência.

O modelo ecológico nos dá elementos para compreender que cada indivíduo é um agente fundamental de proteção, de prevenção, ou de exercício da violência. Para além do condicionamento da estrutura social, se considera a ação direta das pessoas sobre as interações, agindo ou omitindo-se diante da violência. O lado positivo é que quando se entende como, onde, por que e por quem a violência é produzida, é possível agir diretamente na sua raiz e promover a prevenção.

A naturalização da violência é um dos fatores que diminui as chances de alguém se opor ou evitar uma situação de violência. Os processos de socialização, iniciados desde o nascimento, modelam as preferências e os comportamentos das pessoas por meio do rotineiro contato com os principais agentes de socialização – família, escola, grupo de pares e meios de comunicação (FLECHA, 2012). Os processos de socialização e naturalização da violência serão retomados nos próximos capítulos. Na seção seguinte, serão apresentadas as informações que dão suporte para garantir eficiência no exercício de prevenção da violência.

2.3. *Conhecimento, eficácia e prevenção da violência.*

Segundo a Organização Mundial da Saúde, o esforço para prevenir a violência necessita da ação coletiva de diversos setores da sociedade e “uma resposta abrangente à violência deve não só proteger e apoiar as vítimas da violência, mas também promover a não-violência, reduzir as agressões violentas e mudar as circunstâncias e as condições que favorecem a explosão da violência” (DAHLBERG; KRUG, 2007, p.1174).

A ciência cada vez mais tem feito contribuições para a elaboração de planos e projetos de intervenção e prevenção. Sua função vem sendo reconhecida em relatórios de nível nacional (BRASIL, 2020) e internacional (DAHLBERG; KRUG, 2007; UNESCO, 2020) em razão dos processos de análises rigorosas e criteriosas dos fenômenos e da produção de orientações eficientes que minimizam os riscos de agravar ou gerar mais sofrimento.

Segundo o relatório da OMS (DAHLBERG; KRUG, 2007), três níveis de prevenção são possíveis: *prevenção primária*, que representa ações para que a violência não venha a ocorrer; *prevenção secundária*, ações aplicadas imediatamente após uma

situação de violência, e, por último, *prevenção terciária*, que corresponde a cuidados direcionados às consequências da violência.

Temos o interesse de explorar o nível primário de prevenção e contribuir para o levantamento de dados a respeito de intervenções e programas que buscam evitar a violência. Nas bases de dados científicas encontramos informações gerais e aplicadas ao contexto da Educação Física. Algumas publicações reúnem informações relevantes, outras apresentam intervenções pontuais baseadas em ideias aparentemente inovadoras e desenvolvidas em lugares específicos, mas que não apresentam avaliações sobre a eficácia das ações. Por fim, existem as intervenções que se fundamentam em informações relevantes e apresentam relatos avaliativos que confirmam a qualidade das ações.

Considerando que o principal obstáculo para prevenção e superação da violência é a ausência de conhecimentos relevantes, essa seção se destina a reunir as informações que estão sendo consideradas como essenciais para garantir eficácia quanto à prevenção de violência.

Primeiramente, uma proposta de prevenção de violência precisa ser avaliada para ser divulgada como eficiente. Para isso, são utilizados parâmetros de validade científica, tais como amostragem, controle das variáveis, reaplicação do projeto com novos participantes cujas evidências devem ser recolhidas por meio de registros de experiência e rigorosamente testadas (DAHLBERG; KRUG, 2007).

A transferibilidade é uma qualidade importantíssima para validar a eficácia de uma intervenção, pois o sucesso dos esforços não deve depender unicamente das características do contexto ou da população. Por isso, a OMS indica que após a validação de uma testagem, outras devem suceder em cenários variados e com diferentes grupos populacionais (DAHLBERG; KRUG, 2007). A eficiência de uma intervenção ou programa, considerando-se um tema como o da violência, assegura que as pessoas não serão expostas a tentativas e erros, cujo erro pode significar o custo de uma vida.

Quanto aos indivíduos e às relações, é necessário identificar fatores de risco assim como as medidas que agem diretamente sobre esses fatores, transformando os comportamentos e as relações interpessoais, assim como fizemos na seção anterior. Nesse sentido, é imprescindível desenvolver relações e ambientes familiares saudáveis com apoio de profissionais especializados (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Os ambientes públicos também precisam ser monitorados em busca dos problemas que geram violência, assim como suas possíveis soluções. Análises panorâmicas são importantes para avaliar o impacto das desigualdades baseadas em fatores culturais,

sociais e econômicos nas atividades individuais e coletivas. Com essas informações, metas podem ser traçadas para que as pessoas tenham acesso de forma igualitária a bens, serviços, oportunidades e informações que as afastem do risco de sofrer violência (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Como já mencionamos, as interações sociais são muito importantes para projetar ações preventivas. Responsáveis por grandes aprendizados, as amizades têm o poder de naturalizar comportamentos de risco ou rechaçá-los dentro do grupo. A violência pode ser aceita como algo natural ou considerada inadmissível. Esse fato mostra a importância das crianças e jovens escolherem bem os amigos e amigas, visto que ter ao menos uma amizade próxima diminui fortemente as chances de sofrer *bullying* ou violência (NAVARRO; YUBERO; LARRAÑADA, 2018).

Um tipo de intervenção que é baseada nas interações sociais é o *bystander intervention* ou intervenção do espectador, em tradução livre. Essa ação tem sido evidenciada como uma das formas mais eficientes para a superação do *bullying* e outras formas de violência. Os programas que dedicam a ela permitem que as pessoas espectadoras aprendam como podem, de forma segura, se posicionar integralmente a favor da vítima e contra o agressor, para evitar ou cessar uma ocorrência de violência, sem colocarem a si ou à vítima em maior risco (RACIONERO-PLAZA, 2018).

A intervenção do espectador, ou *bystander intervention*, é um conceito que promove a corresponsabilidade de toda comunidade para superar qualquer tipo de violência, ao defender que todas as pessoas podem desempenhar papéis fundamentais a favor da prevenção. Por meio da conscientização a respeito da violência que acontece nas escolas e suas consequências, as pessoas se capacitam para, quando presenciarem uma situação de violência iminente, saberem como defender a vítima sem aumentar o risco e sem se expor. Assim, as ações do agressor são impedidas à medida que ele se percebe isolado e sem apoio o que, possivelmente, o fará deixar de agir de maneira violenta, ao menos nos espaços em que sabe que será rechaçado (HARVARD UNIVERSITY, 2015).

É importante destacar que é necessária uma formação para que os e as estudantes possam agir da melhor maneira possível ao se posicionar a favor da vítima. Não existe posição neutra nessas situações, a omissão é favorável às ações do agressor. Entretanto, o que podemos aprender rapidamente com essa estratégia é que em qualquer situação, independentemente das pessoas envolvidas, todas as demais devem prontamente se colocar a favor da vítima e oferecer-lhe ajuda. Caso surja insegurança, que as crianças e jovens saibam que podem buscar outras pessoas para ajudá-las, mas nunca permanecer

em silêncio e nunca rir, ignorar ou apoiar de qualquer forma a ação violenta (HARVARD UNIVERSITY, 2015).

De modo geral, a presença de adultos responsáveis é essencial para o reconhecimento, prevenção e superação da violência. Por falta de confiança nos adultos dentro da escola e por receio de sofrer represálias, as vítimas raramente relatam os casos vividos de violência. Sentem medo do que pode acontecer a elas, de ninguém acreditar no que dizem ou de como o caso pode repercutir. Muitas vezes demoram a compreender que estão sendo vítimas de violência. Sem ajuda, sofrem com sentimento de culpa, vergonha, confusão e chegam a acreditar que merecem a violência (UNESCO, 2019; BASCÓN-SEDA e RAMÍREZ-MACÍAS 2020).

Em uma revisão bibliográfica, Bujosa, Figueras e Arribas (2014) enumeraram publicações, linhas de investigação e modelos de atuação que buscam prevenir e solucionar conflitos na Educação Física. Uma vez que as resoluções buscam prevenir os conflitos acabam também por prevenir a violência.

As autoras identificaram uma divergência entre abordagens alternativas e tradicionais da Educação Física. As formas alternativas se contrapõem ao rendimento e a competição exacerbada por meio da utilização de atividades e métodos que valorizam a cooperação e a transmissão de valores positivos como respeito, responsabilidade, saúde e autoestima. Outras atividades que seguem essa linha são sociogramas, *rol playing*, jogos de dramatização, debates, etc. As divergências entre competição e cooperação são amplamente discutidas na área, de tal forma que dividem opiniões favoráveis a uma ou a outra (BUJOSA; FIGUERAS; ARRIBAS, 2014).

Outra perspectiva bastante reconhecida é a defesa de valores éticos e morais. A ideia de que algumas práticas corporais naturalmente carregam valores idôneos foi superada, mas não é contestado que existe abertura para trabalhar tais valores, como o *fair play* (jogo justo, em tradução livre) nos esportes. Entretanto depende diretamente da forma que essa abordagem é conduzida. As autoras identificaram ainda pesquisas embasadas pela multiculturalidade e educação emocional, considerando que a Educação Física tem forte potencial para trabalhar a integração e a coesão social de grupos e das relações interpessoais (BUJOSA; FIGUERAS; ARRIBAS, 2014).

Entre as tantas publicações que encontramos nas bases de dados científicas, boa parte delas se refere ao programa *Teaching Personal and Social Responsibility through*

*Physical Activity*⁷ (TPRS) idealizado por Don Hellison (HELLISON, 2003). Desenvolvido inicialmente para ser aplicado no contra turno escolar em comunidades com alto índice de vulnerabilidade social, não corresponde precisamente a um programa de prevenção de violência, mas tem como uma das metas promover esse tipo de ação. Por ser um dos programas mais replicados e estudados no campo da Educação Física, consideramos ser importante aqui fazer uma breve discussão sobre sua abordagem e eficiência no que diz respeito à prevenção de violência.

O TPRS ocupa uma posição contraditória na ciência, pois assim como recebe reconhecimento, também é bastante criticado quanto a sua colaboração para prevenção e tratamento de conflitos (BUJOSA; FIGUERAS; ARRIBAS, 2014; SANDÚA, 2015). O programa, que cultiva cinco níveis de desenvolvimento, defende que valores e habilidades como respeito, esforço, autocontrole, autonomia, liderança, motivação, entre outras podem ser melhoradas por meio da responsabilidade social, pessoal e o espírito esportivo (SÁNCHEZ-ALCARAZ *et al.*, 2013; SÁNCHEZ-ALCARAZ *et al.*, 2020).

Algumas pesquisas sobre o TPRS levantam a hipótese de que os valores e as habilidades cultivadas devem estar correlacionadas negativamente com a violência, entretanto, por mais que se tenha observado redução da violência em algumas pesquisas, essa diferença não foi estatisticamente significativa em nenhuma delas (COUREL-IBÁÑEZ *et al.*, 2019; SÁNCHEZ-ALCARAZ *et al.*, 2019).

Hellison (2003), que idealizou o programa e os objetivos do TPRS, conta que a inspiração do método pode ser resumida em uma pergunta: o que vale a pena? No sentido de procurar saber o que deve ser incorporado no currículo e na prática docente de profissionais que trabalham com atividade ou exercício físico. Distanciando-se do método científico, o autor afirma que as colaborações da ciência não são suficientes para responder aos e às profissionais de Educação Física o que vale a pena fazer, assim como enfatiza que a paixão é um elemento essencial para identificar o que vale a pena cada profissional desenvolver em sua própria prática. Ainda aconselha que cada escola e cada docente deva interpretar e criar os próprios padrões em razão de seus valores, crenças e filosofias.

Hellison (2003) afirma que o programa só foi consolidado por causa da flexibilidade curricular do contra turno escolar, durante sua atuação em escolas com jovens em situação de vulnerabilidade, permitindo assim que pudesse desenvolver suas

⁷ Ensinando Responsabilidade Pessoal e Social por meio da Atividade Física – tradução nossa.

ideias, tanto boas quanto ruins. Por isso também afirma que flexibilidade e autonomia são necessárias para colocar o TPRS em prática. Mesmo tendo uma metodologia própria e etapas a serem cumpridas, não há garantia de quais resultados serão obtidos, pois cada caso vai depender dos recursos disponíveis, do contexto comunitário e das características dos e das participantes (MARTINEK; HELLISON, 2016).

Essas informações reunidas a respeito do TPRS permitem concluir que não é um programa indicado para a prevenção de violência, independentemente da concretude dos outros objetivos. Primeiro, o programa rejeita a ciência como fonte de garantia do que fazer, oposto ao que já foi frisado sobre as orientações de órgãos que trabalham com a prevenção de violência há décadas, como a OMS. Segundo, o programa não apresenta a característica de transferibilidade. Isso significa que os resultados podem ser tanto negativos como positivos, a depender das características do ambiente a ser aplicado. Lembremos que um resultado negativo diante da violência provavelmente significa que há aumento do sofrimento das pessoas envolvidas.

Por isso, esta pesquisa não contempla as sugestões do TPRS quanto à resolução de conflito e prevenção de violência, mesmo sendo um dos programas mais replicados no mundo na área da Educação Física, desconsiderando-se os resultados negativos que geralmente produz. Acima de tudo, a ciência com a qual se trabalha aqui é aquela que, em conjunto com os movimentos sociais e a serviço da reflexão e ação para melhorar a vida das pessoas – direito de cada um e cada uma –, deve criar meios confiáveis para a proteção da vida e promoção da saúde.

Por fim, destacamos os efeitos positivos de propostas que são modelos alternativos de intervenção baseados no diálogo (BUJOSA; FIGUERAS; ARRIBAS, 2014). Entre os trabalhos desenvolvidos nas escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem (CdA) há a execução do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos (MDPRC) (SANDÚA, 2015; BUJOSA; FIGUERAS; CASTRO, 2018).

O MDPRC é uma das sete atuações educativas de êxito⁸ (AEE) que foram bem avaliadas, por meio do projeto INCLUD-ED⁹, em virtude dos resultados obtidos na melhora da aprendizagem e da convivência entre as pessoas das comunidades escolares

⁸ As outras atuações educativas de êxito são: formação dialógica de familiares formação dialógica do professorado; participação educativa da comunidade; tertúlias dialógicas; grupos interativos; biblioteca tutorada (BRAGA; MELLO, 2014).

⁹ Para saber mais sobre o projeto: INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco. Bruselas: Comisión Europea. 2006-2011.

(BRAGA; MELLO, 2014). Ainda que todas as AEE possam gerar resultados igualmente positivos para a aprendizagem e convivência, o modelo age diretamente sobre a prevenção de conflitos e violência.

Trata-se de uma atuação baseada no paradigma comunicativo que pretende a resolução dialógica dos conflitos. Para isso, é necessária a participação da comunidade em um clima de colaboração e reconhecimento mútuo, pois se compreende que a interação social é um elemento de transformação. O modelo compartilha da responsabilidade entre a escola e a comunidade e, por meio do diálogo igualitário, busca consensuar soluções para resolver os conflitos já existentes e promover acordos para que não ocorram novamente no futuro (CREA, 2017).

As AEE estão presentes no projeto de transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem (CdA). Quando as escolas são transformadas em um desses centros comunitários incorporam-se todas as AEE, porém existem escolas que não se transformaram, mas que desenvolvem algumas atuações e utilizam-se das diretrizes gerais para orientar suas ações. Alguns estudos já utilizaram as orientações dialógicas como estratégia para resolução de conflitos e prevenção de violência na Educação Física (SANDÚA, 2015; BUJOSA; FIQUERAS; CASTRO, 2018; GIRELA; CERVANTES; GARCÍA, 2021).

O MDPRC é a principal estratégia a ser evidenciada neste trabalho, isto porque ela reúne todas as recomendações citadas aqui como essenciais para se ter em um programa que visa à superação dos conflitos e prevenção da violência. Além do mais, o modelo foi avaliado por meio de diversas pesquisas em âmbito internacional, cuja eficácia em superar os conflitos existentes e em evitar que se sucedam futuramente foi verificada, independentemente do lugar aplicados e das pessoas que participaram.

Os fundamentos do MDPRC, que correspondem ao conceito de aprendizagem dialógica, e as diretrizes para sua execução estão contidas nas seções finais deste trabalho. O propósito desta seção foi apresentar um panorama geral de informações importantes que promovam ações efetivas na prevenção da violência.

3. Sociedade da informação, feminismo dialógico e novas formas de se relacionar.

Neste capítulo apresentaremos o contexto social no qual este trabalho está inserido, a sociedade da informação. Mais do que a localização temporal e seus os efeitos na produção científica, serão igualmente descritas as influências sobre as novas formas de se relacionar, o impacto na aprendizagem escolar e na convivência. Serão apresentados também a relação com o contexto social e o feminismo, na condição de movimento social que integra a frente de luta pelas transformações estruturais e relacionais ao longo do tempo. De forma específica, apresentaremos a aprendizagem dialógica como conceito que embasa todo este trabalho e suas contribuições para a coesão social e aprendizagem, assim como o feminismo dialógico, que contém em si este conceito, para superar as barreiras que impedem as diferentes pessoas de obter igualdade diante dos direitos humanos e do acesso aos bens e recursos protetivos e de circulação no mundo.

A conformação da sociedade atual (GÓMEZ *et al.*, 2006), denominada sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade do risco ou sociedade em rede tem gerado transformações mundiais na economia, na cultura e nas relações sociais. Castells (2020) define a era da informação¹⁰ a partir da transformação da sociedade que se edificou em torno de redes mediadas pelas tecnologias digitais. Essa reestruturação afetou as dimensões sociais e organizacionais permitindo expansões para além dos limites físicos e tradicionais. Com isso instaurou-se uma nova forma de globalização que supera as fronteiras e a capacidade dos Estados-Nação em controlar os fluxos de informação.

Os anos de 1970 são reconhecidos como marco dessa nova era no âmbito global. Foi o momento no qual o modelo de desenvolvimento iniciou a transição da sociedade industrial para dar lugar à sociedade informacional. O modo de produção se manteve capitalista, mas o modelo de desenvolvimento econômico passou a ser outro, ao passo que os recursos humanos se tornaram mais fundamentais do que os recursos materiais (FLECHA; GOMÉZ; PUIGVERT, 2010).

A expansão da comunicação, facilitada pelas tecnologias, elevou a capacidade de seleção e processamento das informações como a característica mais valiosa no mundo em que vivemos (FLECHA; GOMÉZ; PUIGVERT, 2010). “Como a revolução nas tecnologias de comunicação se intensificou nos últimos anos, e como a comunicação

¹⁰ Termo genérico a este período em que a tecnologia afeta diretamente as formas de organização sociais e das relações (CASTELLS, 2020).

consciente é a característica que distingue os humanos, é evidente que foi nessa área que a sociedade sofreu sua modificação mais profunda” (CASTELLS, 2020, p.18).

Nesse atual contexto, o acesso à informação está facilitado como nunca esteve antes. Qualquer pessoa com uma rede de internet pode buscar, em minutos, informações essenciais a respeito de saúde, economia, violência, etc. Entretanto, a capacidade de selecionar e processar todas essas informações disponíveis e de forma adequada a cada situação, é fundamental para se obter êxito tanto em níveis individuais como em níveis organizacionais e coletivos (FLECHA; GOMÉZ; PUIGVERT, 2010).

As instituições da era industrial já não correspondem às demandas sociais, políticas, econômicas e individuais emergentes na sociedade da informação, que também passou a ser reconhecida como sociedade do risco (FLECHA; GOMÉZ; PUIGVERT, 2010). A possibilidade de se ter múltiplas vidas aumentou com o estabelecimento de novos valores, novos padrões de consumo, de outras normas sociais e trocas entre as culturas (AUBERT *et al.*, 2020).

Nesse sentido, o risco tem a ver com a maior oportunidade que as pessoas passaram a ter para realizar escolhas muito distintas entre si, tendo como base um mesmo contexto. Contrário a outros tempos onde, por exemplo, seria muito difícil uma mulher escolher se separar de um casamento justamente porque essa não era uma decisão que lhe cabia e tampouco lhe era permitido por lei, hoje essa mulher poderia escolher se divorciar, viver solteira ou casar-se novamente com muito menos impedimentos. Assim ampliaram-se as possibilidades de vida e as pessoas, diariamente, produzem novas biografias e novas formas de se relacionar. Com tantas opções, possibilidades e decisões a serem tomadas, aumenta igualmente o risco de se obter ou não êxito em qualquer situação (AUBERT *et al.*, 2020).

Assim, a nova organização social exige dos indivíduos muito mais reflexão sobre todos os aspectos que envolvem tomar uma decisão. Antigos padrões baseados na normatividade não possuem a mesma legitimidade diante da tendência dialógica que despontou com a revolução tecnológica (AUBERT *et al.*, 2020). Neste cenário, a comunicação se torna chave para minimizar a sensação do risco ao proporcionar a transformação de um processo reflexivo individual em intersubjetivo. Argumentos mais bem elaborados, construídos por meio do diálogo, ajudam as pessoas a ampliarem suas visões e reflexões antes de tomarem alguma decisão ou resolver algum problema (FLECHA; GOMÉZ; PUIGVERT, 2010).

O diálogo é o grande responsável pelo processo de democratização das sociedades e das relações pessoais por meio da contestação das interações de poder, que estão sendo substituídas pelas interações dialógicas. A violência é uma forma de utilização do poder sobre as pessoas. As relações baseadas no poder reproduzem os conflitos e as desigualdades sociais que afetam todas as pessoas, principalmente as que estão menos protegidas pelos privilégios sociais (AUBERT *et al.*, 2020).

A expansão do diálogo é um marco histórico que passou a ser conhecido como o giro dialógico da sociedade da informação (AUBERT *et al.*, 2020), pela necessidade da elaboração de acordos para resolver problemas, organizar as funções dentro das famílias e das instituições. Isso significa que as relações de poder não possuem mais a mesma força e influência sobre as pessoas. Desde as interações dentro das casas, nas escolas e outras organizações civis ou governamentais, as relações dialógicas estão se sobrepondo às relações baseadas no poder.

A exemplo disso, vemos que, nos dias de hoje, em uma família cujas figuras parentais seriam mãe, pai e filhos, as decisões raramente são acatadas por ordem do “chefe de família”, como determinado pelo modelo patriarcal. Muito mais espaço existe para o diálogo e acordos onde a palavra de todas e todos deve ser considerada, caso contrário se estabelece um conflito permanente, pois as pessoas já não aceitam tão facilmente assumir determinada norma caso não lhes faça sentido (AUBERT *et al.*, 2020).

Os efeitos do giro dialógico se estendem a todos os âmbitos da vida humana. Tal como nas casas de família, nas escolas tampouco funcionam as exigências autoritárias de qualquer pessoa. Os e as estudantes não aceitam, questionam e reivindicam. É necessário que professores e professoras abram-se a negociação para acordar normas de convivência e para obter sucesso nos processos de ensino e aprendizagem (AUBERT *et al.*, 2020).

O desenvolvimento da ciência também acompanhou as transformações socioculturais. Diante disso, tanto a sociologia contemporânea como as principais teorias da educação reconhecem as novas formas de interação e aprendizagem, pautadas no diálogo e na compreensão mútua, como a chave para superar os conflitos, as desigualdades e o fracasso escolar (AUBERT *et al.*, 2020).

O giro dialógico também introduziu mudanças na forma como as pessoas aprendem. [...] na sociedade da informação está sendo produzida uma mudança na conceitualização do ensino e da aprendizagem, que parte do papel central das interações para a aprendizagem e o desenvolvimento. Nesse sentido, falamos de um giro dialógico, interacional ou comunicativo, da aprendizagem escolar. A concepção comunicativa da aprendizagem da qual se origina o conceito

de *aprendizagem dialógica* responde a esse giro dialógico e utiliza a sociedade da informação como contexto histórico-social de referência (AUBERT *et al.*, 2020, p. 33).

O conceito de aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2020) emergiu na sociedade da informação tendo como referência grandes teorias da vertente dialógico-comunicativa, como a teoria da ação comunicativa de Habermas, a teoria da ação dialógica de Freire, a teoria sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem de Vygotsky, entre muitas outras que produziram importantes contribuições para a concepção comunicativa de aprendizagem. As colaborações dessas teorias incidem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem enfatizando a importância da interação entre todas as pessoas de uma comunidade escolar e, sobretudo, reivindicam interações de qualidade em todos os contextos que circulam as crianças e os jovens.

A Aprendizagem Dialógica apoia-se em Habermas (1987) para compreender a realidade social como uma construção humana cujos significados são construídos de forma intersubjetiva, por meio da comunicação entre as pessoas que compartilham um mundo social e objetivo na construção de subjetividades. O conceito central de intersubjetividade implica dizer que nós humanos não nos educamos isoladamente, não aprendemos sozinhos, mas em comunicação, ou seja, a minha transformação é indissociável da transformação de quem está diretamente comigo. Portanto, a realidade é de natureza comunicativa, sendo os significados produto das interações sociais (CHERFEM; MELLO; SANTOS, 2010).

Dentre as teorias contemporâneas que a aprendizagem dialógica se fundamenta, a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987 *apud* GABASSA, 2009), nos ajuda a compreender como os espaços comunicativos tem se ampliado e ocupado os contextos onde costumavam predominar a normatividade. Habermas (1987 *apud* GABASSA, 2009) argumenta que a sociedade existe, se desenvolve e se transforma por meio de uma perspectiva dual, onde se relacionam o mundo da vida e o sistema.

O mundo da vida representa a interação entre os sujeitos que agem diretamente sobre ele o construindo e reconstruindo-o de forma intersubjetiva. O sistema, por sua vez, é representado pelas instituições e pelos mecanismos de poder que cotidianamente colonizam o mundo da vida. Na sociedade em que vivemos ocorre um processo similar a uma retroalimentação, no qual o mundo da vida dá subsistência e legitima o sistema que, por sua vez, segue colonizando o mundo da vida (HABERMAS, 1987 *apud* GABASSA, 2009).

Superando as teorias pessimistas que não encontram saída para a transformação dos mecanismos sistêmicos do poder, Habermas (1987 *apud* GABASSA, 2009) defende

que, por meio da ação comunicativa dos sujeitos em interação, há de se encontrar espaço e caminhos para a transformação. Assim, o mundo da vida pode ser capaz de reorientar os sistemas para que este atenda às necessidades humanas via interações de solidariedade.

Nesse processo, o entendimento comum entre as pessoas é essencial para coordenar as ações sobre o mundo, tendo como base valores e interesses universais como os direitos humanos. O mundo da vida, que é o elemento comum a todas as pessoas e que se constitui de componentes sobre os quais é possível se estabelecer uma comunicação, transcende a existência humana e representa a coexistência de três mundos: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo (HABERMAS, 1987 *apud* GABASSA, 2009).

De forma sucinta, o mundo objetivo diz respeito ao suporte material comum a todas as pessoas e à totalidade dos fatos observáveis. O mundo social corresponde à totalidade das ações pessoais e sociais juntamente às normas e valores que são compartilhados nessa convivência e que a legitima. O mundo subjetivo, por fim, representa a totalidade das vivências subjetivas das pessoas, cujo acesso é privilegiado somente a cada uma delas sobre suas próprias vivências. Quando nos colocamos diante do mundo da vida, trazemos conosco a coexistência destes três mundos para agirmos e nos relacionarmos (HABERMAS, 1987 *apud* GABASSA, 2009).

Em vista disso, Habermas (1987 *apud* GABASSA, 2009) estabelece dois tipos de racionalidade que orienta as ações humanas diante do mundo da vida, a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa. A racionalidade envolve a capacidade de linguagem e ação dos seres humanos, em contato uns com os outros, que se colocam disponíveis para a elaboração e manifestação de discursos e ações passíveis de avaliações objetivas. Dependendo do tipo de racionalidade da qual se parte, mais ou menos, as pessoas estarão dispostas a chegar ao entendimento umas com as outras no ato de comunicação.

A racionalidade instrumental se desdobra em três tipos de ações observáveis. Em primeiro lugar a ação teleológica, compreendida também como ação estratégica, ao passo que se age de forma premeditada sobre os meios para se alcançar determinado fim. É um tipo de ação que considera, sobretudo, o mundo objetivo, sendo que os mundos social e subjetivo podem ser subjugados caso venham a atrapalhar a conquista do objetivo determinado (HABERMAS, 1987 *apud* GABASSA, 2009).

Em segundo lugar, Habermas (1987 *apud* GABASSA, 2009) descreve a ação regulada por normas como sendo aquela que se orienta, como o próprio nome diz, pelas normas instituídas dentro de um grupo ou na sociedade. Nesta ação se sobressaem os

mundos objetivo e social, desconsiderado o mundo subjetivo quando este se distancia daquilo que está prescrito pela normativa do grupo. A ação dramaturgica, por fim, diz respeito a produção de insinuações de si para causar uma impressão determinada, podendo se relacionar com o mundo subjetivo, social ou objetivo em razão da impressão que se pretende gerar.

Por outro lado, a racionalidade comunicativa é observada apenas na ação comunicativa, que se dispõe a chegar ao entendimento por meio do diálogo e se faz presente na coerência entre fala e ação. Dessa forma, a intenção por de trás de uma fala não é suficiente para uma avaliação objetiva, mas depende diretamente da ação correspondente. A ação comunicativa proporciona a elaboração de planos de ação sobre a realidade por meio de acordos de onde se produz o consenso coletivo, considerando igualmente os três mundos, objetivo, social e subjetivo (HABERMAS, 1987 *apud* GABASSA, 2009).

A capacidade de racionalização, fala e ação das pessoas dispostas em diálogo produz o entendimento, mas este não é o fim da ação comunicativa, ainda há, por meio dele, a ação sobre o mundo da vida. Desse modo, a única via possível para a ação comunicativa é o diálogo e, para o estabelecimento do diálogo, as argumentações. Estas, por sua vez, dizem respeito a um tipo de fala na qual uma pessoa produz elaborações que serão compartilhadas, tendo como base suas percepções a partir dos mundos objetivo, social e subjetivo. Nesse sentido, as argumentações necessariamente devem ser elaboradas por meio das pretensões de validade, jamais sobre as pretensões de poder (HABERMAS, 1987 *apud* GABASSA, 2009).

Quando motivado pelas pretensões de poder, o argumento é considerado em razão da posição social de quem emite a fala, legitimando as formas de interação dominante que favorecem a manutenção das desigualdades sociais (HABERMAS, 1987 *apud* GABASSA, 2009). Como, por exemplo, quando um professor alega que os pais de uma criança a educam de forma errada, pois não sabem o que fazem para estimular seu aprendizado, e prescreve uma dúzia de conselhos utilizando sua posição de autoridade na educação para fazer de seu argumento mais verdadeiro.

Por outro lado, uma argumentação fundamentada por pretensões de validade deve se apresentar junto à verdade, retitude e veracidade em correspondência com os mundos objetivo, social e subjetivo, conseqüentemente. Esses parâmetros, presentes em uma situação ideal de fala, buscam estabelecer valores universais que não sejam favoráveis a

qualquer pessoa somente pelo lugar que ocupa na sociedade (HABERMAS, 1987 *apud* GABASSA, 2009).

A pretensão de verdade deve se referir a elementos presentes no mundo objetivo. A pretensão de retitude deve se conectar com as relações estabelecidas por meio das normas sociais que legitimam a convivência. E, por fim, a pretensão de veracidade diz respeito às manifestações do mundo subjetivo que idealmente devem ser expressas pelos sujeitos tal qual a forma como realmente pensam e sentem (HABERMAS, 1987 *apud* GABASSA, 2009).

Assim, a argumentação não é sinônimo de convencimento, ou coerção. Diferente do exemplo anterior, em uma situação ideal de fala, o professor e os pais da criança dialogariam sobre os problemas que estão afetando o aprendizado da criança e, por meio do entendimento, encontrariam soluções tendo como base os conhecimentos profissionais do professor e os conhecimentos que se relacionam com o mundo da vida daquela família. O entendimento torna-se, então, um compromisso acordado entre as pessoas e as possibilidades de máximas aprendizagens se ampliam por meio da interação.

Nesse sentido, a aprendizagem dialógica defende que nem todas as formas comunicativas e de ensino correspondem a meios para aquisição de máximas aprendizagens entre as e os estudantes ou para a melhora do convívio entre eles e elas. Os princípios da aprendizagem dialógica, que serão apresentados na sequência, foram elaborados por meio de processos igualmente dialógicos desde as relações acadêmicas e pessoais entre pesquisadores e pesquisadoras, familiares, estudantes e profissionais da educação (AUBERT *et al.*, 2020).

Por considerar as interações aspecto central para os processos de aquisição de conhecimentos e coesão social, a teoria da aprendizagem dialógica se mostra compatível com as demandas da era da informação. Mais do que isso, apresenta meios eficazes para aumentar os níveis de aprendizagem incidindo diretamente nas relações e nos contextos, provocando a superação das desigualdades sociais. Tendo a clareza de que os conhecimentos não se desligam da vida, tampouco as teorias intelectuais dos sentimentos e das emoções, a utopia, os sonhos e a esperança dão força para o trabalho e para a luta que se desdobram em profundos processos de transformação (AUBERT *et al.*, 2020).

O *diálogo igualitário* é o primeiro princípio da aprendizagem dialógica e atribui características específicas para qualificar essa condição igualitária. Baseado nos conceitos de interações dialógicas (AUBERT *et al.*, 2020) e pretensões de validez (HABERMAS, 2001a; 20001b *apud* AUBERT *et al.*, 2020), defende que um acordo deve existir pelo

consenso entre as partes e que a força dos argumentos em debate é o fator definitivo para se manter ou não um posicionamento ou uma demanda. Assim não importa a posição social que se ocupa. Contrário das pretensões ou interações de poder, que utilizam do argumento da força para produzir afirmações ou exigências e o fazem somente porque tiram vantagem da posição social que cada pessoa ocupa na sociedade.

O diálogo igualitário representa uma situação ideal de fala (HABERMAS, 2001a; 20001b *apud* AUBERT *et al.*, 2020) onde as pretensões de validade são maiores do que as de poder. Entretanto, as pretensões de poder não são reduzidas a zero, considerando a própria desigualdade do sistema e das estruturas sociais que condicionam a vida humana. As relações sociais se estabelecem, então, em um contínuo entre dois extremos, as relações de poder – violência física ou simbólica - e as relações dialógicas – acordos que geram ações compartilhadas entre as pessoas.

Assim, professores e professoras e pessoas da equipe administrativa da escola, que se constitui em uma cultura hierárquica de organização, são encorajadas a promover condições para otimizar as relações dialógicas e minimizar as pretensões de poder nas relações com os e as estudantes, voluntários/as, familiares e outras pessoas que exercem funções com menor prestígio no espaço escolar. A palavra do professor não vale mais só porque ele é professor, ou uma mãe de aluno não sabe o que diz sobre a educação de seu filho porque ela não possui um diploma universitário.

O diálogo igualitário, então, é um processo no qual as pessoas utilizam da linguagem para formular argumentos e chegarem a acordos entre si, tendo como base a validade da argumentação e não a posição social das pessoas envolvidas. Não tem a ver com imposição de opinião e muito menos com a utilização de estratégias de convencimento. Uma vez desenvolvido, toda a comunidade escolar – estudantes, professores e professoras, familiares, direção, voluntariado, equipe de limpeza, etc. - deve ter o mesmo direito de apresentar suas inquietações, dúvidas, propostas e argumentos a fim de estabelecer consenso sobre as questões que afetam a própria comunidade (AUBERT *et al.*, 2020).

O segundo princípio da aprendizagem dialógica corresponde a *inteligência cultural* (AUBERT *et al.*, 2020). Esse princípio contesta a extrema valorização da inteligência acadêmica em detrimento de outras formas de inteligência que as pessoas utilizam para se movimentar no mundo e resolver seus problemas, como a inteligência comunicativa ou a inteligência prática. Entretanto, não significa desprezar a inteligência acadêmica e os conhecimentos obtidos nos ambientes escolares, na verdade esses

conhecimentos são importantíssimos e devemos lutar para que todas e todos tenham oportunidades para adquiri-los igualmente.

O problema se dá, principalmente, por meio de uma percepção generalizada de que a inteligência acadêmica é melhor do que qualquer outra e quem não teve oportunidades para desenvolvê-la é uma pessoa incapaz ou ignorante. Não existem ignorantes culturais, todas as pessoas são capazes de perceber o ambiente ao seu redor, avaliar e tomar decisões com as informações que lhes dispõem (AUBERT *et al.*, 2020).

Para agravar mais ainda esse problema baseado na crença de que as pessoas não são capazes, foram criados testes de inteligência baseados em padrões culturais, de comunicação e de conhecimento, que legitimam esse absurdo e afastam ainda mais as pessoas, as rotulando como ineficientes. Outro grande problema é gerado quando, para as pessoas menos favorecidas, se promove um ensino baseado em conteúdo de mínimos, pois se acredita que esse é o nível máximo que algumas pessoas podem alcançar. Esse mecanismo de adaptação serve apenas para aumentar as desigualdades entre as pessoas (AUBERT *et al.*, 2020).

As atuações educativas de êxito, que derivam da aprendizagem dialógica, enfatizam a inteligência cultural por meio do trabalho coletivo para o benefício das crianças, jovens e adultos da comunidade (AUBERT *et al.*, 2020). Ampliar a diversidade de pessoas na escola, que apoiem os e as estudantes, amplia igualmente o repertório de inteligências disponíveis para ajudar a solucionar os problemas relativos à aprendizagem e à convivência de toda gente. Quanto maior diversidade melhores serão os resultados alcançados.

A *transformação* corresponde ao terceiro princípio da aprendizagem dialógica, no sentido de que deve ser promovida uma educação igualitária a todas e todos como forma de superação das desigualdades sociais. Esse princípio representa um contraponto às teorias da reprodução, que restringem a escola como reprodutora das desigualdades sociais e sem capacidade de transformação, e às teorias pós-modernas que afirmam que capacitar pessoas menos privilegiadas é forçar uma adaptação ao sistema social dominante ou que desenvolvimento não é possível por conta das diferenças econômicas, políticas e culturais existentes. Superar o currículo dos mínimos ou da sociabilidade também corresponde a este princípio, ao passo que a oferta de uma educação baseada em mínimos sempre é direcionada às pessoas menos privilegiadas (AUBERT *et al.*, 2020).

Por outro lado, ações que caminham para a transformação, tais como o aumento da expectativa do professorado sobre a aprendizagem dos alunos e alunas, eleva também

a autoimagem e a própria expectativa delas e deles. A transformação, da mesma forma, implica promover o desenvolvimento da aprendizagem a níveis máximos, a organização de aulas inclusivas com grande diversidade entre os e as estudantes, a melhora do convívio entre as pessoas investindo na resolução dialógica de conflitos, no respeito e na solidariedade (AUBERT *et al.*, 2020).

Muitas vezes, almejar essa transformação foi alvo de críticas acusatórias que tentam desvalorizar a qualidade da ciência que se inspira em sonhos e esperança de condições melhores para a vida das pessoas. Entretanto, como afirma Freire (2002), a esperança e os sonhos são necessários à prática educativa para a transformação do mundo. Esse tipo de crítica fatalista são atos antidialógicos que pretendem deixar o mundo como está, com a manutenção do abismo social entre poucos e muitos. Com a denúncia dos problemas há de vir junto o anúncio do que fazer para superá-los. Assim, as teorias de vertente dialógico-comunicativas reconhecem que a educação é fundamental para a superação das desigualdades sociais e atribuem às pessoas a capacidade de transformação coletiva, a nível estrutural e das relações mais imediatas (AUBERT *et al.*, 2020).

O quarto princípio da aprendizagem dialógica é denominado *dimensão instrumental* e diz respeito diretamente a superação do currículo de mínimos para garantir máximas condições de aprendizagem instrumental. Este é um dos importantes caminhos para superar a exclusão e a desigualdade: proporcionar uma formação de qualidade que corresponda às demandas para se obter sucesso na atual sociedade da informação (AUBERT *et al.*, 2020).

Qualidade, aqui, é entendida no sentido de oferecer e garantir a todos os sujeitos ensino dos conhecimentos e dos instrumentos construídos pela humanidade ao longo de nossa história, para que cada um possa utilizá-los para constituição de uma vida e uma sociedade dignas. O reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças pessoais tem de estar contemplado no processo de escolarização e no ensino dos conteúdos como fonte de riqueza humana, compartilhada entre todos (GABASSA; MELLO; BRAGA, 2012, p. 1-2).

Por isso é necessário gerar altas expectativas quanto às estimativas de aprendizagem de jovens e crianças. Reconhecer que os resultados do processo de aprendizagem não dependem unicamente do conhecimento prévio, amplia as oportunidades daquelas pessoas que são frequentemente impedidas de alcançarem os mesmos resultados que seus pares mais abastados e com maior tempo disponível para dedicação aos estudos (FLECHA; GOMÉZ; PUIGVERT, 2010).

Esse princípio se contrapõe fortemente às teorias que utilizam os atributos culturais das pessoas menos favorecidas para justificar os limites dos processos de aprendizagem. Sendo que, na verdade, os limites são impostos a partir do momento que se nega às pessoas a oportunidade de obter mesmos resultados do que as e os estudantes mais privilegiados. Assim, se constitui a defesa por um currículo democrático que inclui desenvolver as habilidades e os conhecimentos que são necessários para o acesso aos diversos setores da sociedade, inclusive ao que diz respeito ao sucesso socioeconômico (AUBERT *et al.*, 2020).

Ainda que a luta, em um sentido amplo, seja para transformar a estrutura e o sistema que coloniza o mundo da vida, as pessoas que vivem no presente dessas engrenagens não podem ficar à espera sofrendo com a exclusão. Nesse sentido, as pessoas mais desfavorecidas são as que mais necessitam do investimento na dimensão instrumental, pois as expectativas desse tipo de aprendizagem sempre foram os mais baixos para essa população. Portanto, mais do reivindicar pela igualdade de oportunidades há de se lutar pela igualdade de resultados, que não admite o tipo de ensino que se adapta e se limita ao que já se sabe, ao que já se tem, sem traçar objetivos concretos e expectativas reais de aprendizagem equivalentes a todas e todos (AUBERT *et al.*, 2020).

A criação de sentido é o quinto princípio da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2020). O termo sentido diz respeito aos significados atribuídos às coisas e aos acontecimentos que sucedem na escola e fora dela, na vida cotidiana da comunidade, entre crianças e jovens. A conexão entre esses dois ambientes é essencial para que as pessoas se motivem, se mobilizem e se envolvam nos projetos educativos. A cultura escolar pode agregar sentido ou não, distanciando as pessoas dos espaços ou de determinadas práticas. Esse distanciamento ocorre quando as pessoas não reconhecem as conexões de sentido porque, muitas vezes, elas de fato não existem.

Os processos de burocratização e tecnificação do conhecimento, que separam a vida cotidiana da escola, são grandes responsáveis pela falta de sentido ao passo que favorecem as relações de poder e refletem uma cultura escolar hegemônica. Uma linguagem tecnicista e normativa bloqueia a participação e o envolvimento da maior parte das famílias que não são especialistas, mas que se preocupam com a educação de suas crianças. Nesse tipo de relação marcada pelo poder, as famílias frequentemente são chamadas à escola para apenas para serem desacreditadas e culpadas pelo baixo rendimento escolar que apresentam suas crianças (AUBERT *et al.*, 2020).

A aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2020) defende que o sentido dado às coisas e aos acontecimentos têm origem nos valores produzidos nas interações. Quando as relações dialógicas se sobressaem às relações de poder há espaço para o entendimento, para a reflexão dos acontecimentos relacionados a vida real e, assim, para o reencanto das relações estabelecidas na escola.

Nesse sentido, é essencial que, nas escolas, levemos em consideração a capacidade do menino ou da menina de refletir sobre o que o professorado explica, reelaborar esses conteúdos e emitir sua própria opinião e interpretação, relacionando-as com o que aprendeu não só na escola, mas também em outros contextos. O sentido surge, assim, quando a leitura da palavra é sinônimo de leitura da realidade (AUBERT *et al.*, 2020, p. 181).

O estabelecimento de um projeto educativo igualitário só é possível com a *solidariedade* e, por isso, este é o sexto princípio da aprendizagem dialógica. A solidariedade é expressa nas reflexões e discursos, como a problematização do individualismo ou das relações baseadas no poder, e, sobretudo, deve se manifestar no campo das ações, do anúncio do que fazer diante da exclusão e da desigualdade (AUBERT *et al.*, 2020).

A solidariedade é um valor a ser aprendido e é importante que seja colocado em prática em todos os setores da vida humana, em cada uma das relações. A escola ensina solidariedade quando oferece máximas aprendizagens a todas as crianças e jovens, professores e professoras ensinam solidariedade quando almejam para seus alunos e alunas a mesma educação que buscam para seus filhos e filhas. Tomar posições diante das desigualdades, violências e ferimento dos direitos humanos, independentemente de suas origens e diferenças, também é uma postura solidária (AUBERT *et al.*, 2020).

A inclusão, a interação entre as pessoas adultas como exemplo de solidariedade, a organização dos espaços e das atividades tendo como base àquilo que mais beneficia a aprendizagem das e dos estudantes e melhora a convivência de todas as pessoas, enfim, muitos processos podem exprimir solidariedade e todos eles são dependentes das interações entre as pessoas (AUBERT *et al.*, 2020). Por isso que, mais uma vez, destacamos a importância das relações humanas de qualidade em todos os ambientes. O cultivo da solidariedade há de ser em tempo integral, a qualidade de todas as interações reflete no comprometimento com esse valor e, inevitavelmente, produz os benefícios que, por meio dela, é possível de serem conquistados dentro ou fora da escola.

O sétimo e último princípio da aprendizagem dialógica corresponde à *igualdade das diferenças*. A diversidade entre as pessoas, que muitas vezes ainda é utilizada como

meio para justificar situações negativas, como o fracasso escolar e a presença conflitos, atualmente é reconhecida como fator que impulsiona radicalmente a aprendizagem entre as pessoas. A convivência em meio à diversidade e a igualdade proporciona que as pessoas aprendam com o apoio de diferentes formas de ver o mundo, de pensar e resolver problemas. A presença de outras pessoas como referência de ensino – os e as próprias estudantes, familiares, voluntários/as – promove com maior eficiência a aprendizagem e a melhora do convívio social (AUBERT *et al.*, 2020).

A igualdade das diferenças reivindica a concretude dos direitos humanos e a superações das atitudes discriminatórias que só produzem mais conflito e violência. Defende-se que “todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e viver de forma diferente e, ao mesmo tempo, ser tratadas com o mesmo respeito e dignidade” (AUBERT *et al.*, 2020, p. 192).

Nos processos de aprendizagem, igualdade e diferenças representam importantes formas de orientar a educação das crianças e jovens. A aprendizagem dialógica defende o igual direito de viver as diferenças a todas as pessoas. Porém as diferenças de nível de aprendizagem inicial não devem ser justificativas para que estudantes que sofrem com a desigualdade social não conquistem, de forma equivalente, os máximos resultados das crianças e jovens que sempre foram estimulados/as a aprender. As diferenças iniciais na aprendizagem devem apenas servir de parâmetro de partida e nunca ser este o limite. Tratar a educação de forma igualitária significa dar valor às diferenças para que cada pessoa receba o que é necessário para melhor se desenvolver (AUBERT *et al.*, 2020).

Resumindo:

A aprendizagem dialógica é produzida em *diálogos igualitários*, em interações nas quais é reconhecida a *inteligência cultural* de todas as pessoas e que são direcionadas à *transformação* dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental*, favorecem a *criação de sentido* pessoal e social, estão orientadas por princípios *solidários* e nas quais a *igualdade* e a *diferença* são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT *et al.*, 2020, p. 137).

Nesse sentido, contrário ao que as teorias relativistas defendem, todas as crianças, se tiverem oportunidades e condições igualitárias, podem alcançar máximos resultados de aprendizagem e aprenderem estabelecer excelentes níveis de convivência. As interações sociais são fundamentais para essa conquista, sobretudo se forem construídas sobre parâmetros que correspondam à racionalidade e ação comunicativas. Para superar

a exclusão na atual forma de desenvolvimento, mais do que o acesso à informação, é necessário reivindicar condições ideais de aprendizado e convivência que aprimorem as habilidades de seleção e processamento das informações na resolução de problemas (FLECHA; GOMÉZ; PUIGVERT, 2010).

3.1. Identidade e transformação social.

Conforme vimos argumentando ao longo deste trabalho, a melhora da convivência só pode ser eficaz com a abertura para o diálogo. Os conflitos que não podem ser resolvidos por meio do entendimento mútuo e do consenso têm maiores chances de se desdobrar em violência (AUBERT *et al.*, 2020).

Nessa condição de esquizofrenia estrutural entre a função e o significado, os padrões de comunicação social ficam sob tensão crescente. E quando a comunicação se rompe, quando já não existe comunicação nem mesmo de forma conflituosa (como seria o caso de lutas sociais ou oposição política), surge uma alienação entre os grupos sociais e indivíduos que passam a considerar o outro um estranho, finalmente uma ameaça. Nesse processo, a fragmentação social se propaga, à medida que as identidades se tornam mais específicas e cada vez mais difíceis de compartilhar (CASTELLS, 2020, p.63).

Assim como na era industrial, os abismos da desigualdade social e econômica permanecem e agora também estamos diante da desigualdade informacional e tecnológica. Na sociedade da informação, a resistência contra fontes globais de poder passou a emergir de movimentos sociais fortemente caracterizados pela identidade, que também se constituem em rede e igualmente alcançam proporções mundiais (CASTELLS, 2020).

Diante de tantas mudanças sociais nas últimas décadas, os movimentos sociais e suas insurgências tendem a se modelar em torno de identidades coletivas (CASTELLS, 2020). Características próprias da sociedade da informação fazem parte também desses novos movimentos sociais, que assumem formas descentralizadas de organização e intervenção tendo como ferramenta a interação tecnológica (FLECHA; GOMÉZ; PUIGVERT, 2010).

Os movimentos ecologista e feminista são exemplos de movimentos responsáveis por importantes transformações nos últimos tempos. O primeiro reúne, em uma mesma pauta, preocupações que tangem diversas populações ao redor do mundo. O segundo, ainda que abarque perspectivas muito diferentes e até mesmo contraditórias entre si, teve e ainda tem a capacidade de carrear valores e ações em busca de um mundo mais justo e solidário (FLECHA; GOMÉZ; PUIGVERT, 2010).

Em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social. [...] Cada vez mais, as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são (CASTELLS, 2020, p.63).

O poder da identidade prevalece em um mundo onde grande parte das coisas parece se dissolver e perder o sentido. A identidade é uma das principais fontes de produção e organização de significados individuais e coletivos, tendo como base experiências e elementos culturais que se relacionam e que, por meio de processos de autoconstrução e individuação, se sobressaem e constituem a formação de atores e comunidades sociais (CASTELLS, 2018).

A construção da identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, por instituições produtivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades que reorganizam seus significados em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (CASTELLS, 2018, p. 55).

Marcada por relações de poder, a construção da identidade reúne fatores que muitas vezes entram em disputa e geram tensões diante dos papéis que as pessoas, na condição de atores sociais, assumem ao longo de suas vidas. Quem se deseja ser e as diversas maneiras de autoafirmação, tendo como base diversas fontes de significado, frequentemente deixam de corresponder às funções organizadas e definidas pelas normas que estruturam as sociedades, forjadas em torno das mesmas identidades, gerando conflitos e tensões (CASTELLS, 2018).

Como afirma Castells (2018), assim como as identidades não são necessariamente conservadoras ou progressistas, os movimentos sociais tampouco são necessariamente bons ou ruins. Não cabem essencialismos nesse tipo de classificação. Entretanto, mais do que reafirmar e levar adiante a luta pelos direitos humanos como condição imprescindível à existência humana digna, a organização de movimentos sociais em torno de algumas identidades sociais e coletivas funcionam como portos seguros de resistência e expectativas de transformação, para as pessoas num mundo onde cada vez mais os riscos e a perda de controle sobre a própria vida são fatos vividos cotidianamente pela imensa maioria dos seres humanos.

Castells apresenta três tipificações de identidade. A primeira delas, a identidade legitimadora, é “introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais” (2018, p.55). Por

meio desta se formam sociedades civis, “ou seja, um conjunto de organizações e instituições e atores sociais estruturados organizados que, mesmo de forma eventualmente conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural” (CASTELLS, 2018, p. 56).

A identidade de resistência, em segundo lugar, é

[...] criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos (CASTELLS, 2018, p. 56).

Representadas por identidades defensivas, as identidades de resistência são historicamente constituídas e se organizam por meio de comunidades culturais, como forma de resistência coletiva, que revertem os sistemas de valores para sobreviver à opressão (CASTELLS, 2018). Esse lugar de resistência é capaz de produzir o terceiro tipo de identidade: a identidade de projeto.

A identidade de projeto ocorre “quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda estrutura social” (CASTELLS, 2018, p. 56). Assim, a identidade torna-se também um projeto de vida, que expande sua compreensão de forma holística e vai em busca da transformação social como extensão e objetivo desta identidade.

Castells (2018) afirma que diante da crise da sociedade civil, diretamente relacionada a dinâmica da sociedade em rede que abala as conexões de poder entre local e global, os projetos que irrompem a partir de uma identidade de resistência podem vir a ser umas das principais formas de transformação social. Como exemplo, assim se sucedeu com o feminismo, movimento constituído por meio da identidade de mulheres como forma de resistência à autoridade masculina e que esteve à frente da liberação de opressões da sociedade patriarcal para todas as pessoas - mulheres, crianças e, inclusive, outros homens.

Mesmo com as discrepâncias dentro do feminismo, muitas vezes frontalmente combativas, sua organização como movimento social engloba ações e transformações que atingem diretamente a raiz do domínio dos homens sobre as mulheres: a estrutura patriarcal. O feminismo junto aos movimentos de liberação homoafetivos atingem diretamente a família patriarcal, principal instituição a legitimar a autoridade masculina nas relações, promovendo o “enfraquecimento do modelo familiar baseado na

autoridade/dominação contínua exercida pelo homem, como cabeça do casal, sobre toda a família” (CASTELLS, 2018, p. 253).

Isso não significa o fim da instituição familiar, o que se observa é a readequação das famílias por meio de novas organizações e novos acordos que produzem diferentes e, como espera Castells (2018), melhores condições de vida às pessoas. As circunstâncias que viabilizaram essa crise se relacionam com a dissolução de famílias e lares orientados pelo modelo patriarcal – que por sua vez tem a ver com a autonomia da mulher em conseguir sustentar uma casa de forma autônoma, mesmo com condições ainda inferiores -; a diminuição pelo interesse em oficializar uma união por meio do casamento legalizado associado a expansão de novas formas de se relacionar; a revolução tecnológica que cada vez mais permite à mulher o controle sobre a gestação de forma independente do homem; e, por fim, o questionamento da repressão sexual e da heterossexualidade compulsória, condições inerentes à existência do patriarcalismo.

A união desses movimentos e desses fatores, na sociedade informacional em que estamos vivendo, indica que “muitos de nós teremos uma vida familiar nova e mais complexa. Nessas novas famílias, papéis, regras e responsabilidades não serão mais garantidos como é de praxe nas famílias mais tradicionais e terão de ser negociados” (CASTELLS, 2018, p. 348). Neste trabalho defendemos que esses acordos somente serão sustentáveis se comprometidos e elaborados por meio de relações igualitárias.

Nesse sentido, diante da enorme variedade de definições e organizações, no Brasil e no mundo, em torno do feminismo e dos movimentos de mulheres (CHERFEM; MELLO; SANTOS, 2010) se faz necessário pontuar que este trabalho está comprometido com os princípios do feminismo dialógico. São inegáveis as transformações sociais já alavancadas pelo movimento feminista ao longo da história, entretanto as diferentes tendências do feminismo se movem por meio de pautas, discursos e ações que evidenciam questões muitas vezes divergentes. De modo geral, é possível categorizar o movimento feminista em três grandes frentes ao longo dos séculos XX e XXI: feminismo da igualdade, feminismo da diferença e feminismo dialógico (PUIGVERT; RUIZ, 2003).

O feminismo da igualdade se preocupa diretamente com a busca por igualdade de direitos entre homens e mulheres, com atenção especialmente dirigida a questões públicas, como direitos trabalhistas, direito a educação e igualdade econômica. Reconhecido como a frente da primeira onda do feminismo, ainda na modernidade no século XX, o feminismo da igualdade foi e ainda é importante nessa luta pelos direitos humanos. Em contrapartida recebeu muitas críticas por sustentar uma ideia

homogeneizadora a respeito das mulheres, desconsiderando às múltiplas experiências que elas vivem a depender dos marcadores sociais e culturais que carregam consigo como, por exemplo, raça, classe social, nível de escolaridade, idade, etc. (PUIGVERT; RUIZ, 2003).

Assim, o feminismo da diferença emergiu vinculado a uma perspectiva pós-moderna no século XX, fazendo uma forte oposição ao feminismo da igualdade. As pautas centrais tinham a ver diretamente com as diferenças entre as mulheres, desconsiderando, por sua vez, a existência de fatores comuns a todas elas como a luta pelos direitos humanos de todas as mulheres (PUIGVERT; RUIZ, 2003).

O feminismo dialógico, também reconhecido como o feminismo da igualdade das diferenças, é o investimento em um feminismo universal que luta pela superação das desigualdades sociais e por um mundo onde todas as mulheres devem ter o mesmo direito de viver suas diferenças. Por isso, o trabalho para ação no mundo se baseia no diálogo igualitário entre as mulheres acadêmicas e não acadêmicas de diferentes culturas, classes sociais, raças, orientação sexual, níveis de escolaridade, etc. (PUIGVERT; RUIZ, 2003).

Atualmente, o movimento feminista assume um papel fundamental na democratização das nossas sociedades, se bem que este movimento tenha de dar um passo adiante e superar o elitismo acadêmico que tem marcado a teoria feminista. O feminismo dialógico é a aposta num feminismo universal, a luta pela igualdade de oportunidades de todas as mulheres respeitando as suas diferentes identidades e experiências. Os anseios das "Outras mulheres" são precisamente os que mostram que o feminismo tem de ser coisa de todas e não apenas de uma elite acadêmica (PUIGVERT; RUIZ, 2003, p. 47).

O termo "Outras mulheres" se refere às mulheres que não possuem estudos de nível acadêmico e que, por isso, historicamente são excluídas de diversos contextos sociais, inclusive do movimento feminista, devido à valorização que recebe o conhecimento acadêmico e científico na sociedade informacional, restringido a uma cultura dominante. Essas mulheres possuem menos privilégios e menos proteção social, frequentemente suas experiências e necessidades são sequer consideradas ou, quando são, não podem falar por si e sobre suas próprias experiências (PUIGVERT; RUIZ, 2003).

O feminismo dialógico está fundamentado no conceito de aprendizagem dialógica, já explicitado neste capítulo. Os princípios de diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças possibilitam a reflexão e ação entre diferentes mulheres para a superação das desigualdades sociais, como a violência de gênero que afeta igualmente

meninas e mulheres em realidades muito diferentes entre si (CHERFEM; MELLO; SANTOS, 2010).

A radicalização do diálogo igualitário, por meio do feminismo dialógico, possibilita a reflexão sobre múltiplas experiências de ser mulher, além do convívio entre diferentes identidades reunindo, assim, mais elementos para a proteção social de todas. Com isso, o princípio de igualdade das diferenças é central para que o reconhecimento de todas essas experiências venha a refletir em uma luta solidária, pautada pelos direitos humanos, em busca da reformulação das normas de gênero e, sobretudo, em busca da superação de todas as formas de violência contra todas as mulheres (CHERFEM; MELLO; SANTOS, 2010).

3.2. Relações humanas de qualidade como meio para proteção, saúde e liberdade.

As reconfigurações dos papéis de gênero, assim como as transformações quanto a percepções sobre as identidades de homens e mulheres, integram os efeitos do giro dialógico, no contexto da sociedade da informação, abrindo caminhos para a superação dos estereótipos de gênero e das relações marcadas pela violência. Alinhado com esses processos, o feminismo dialógico luta pela criação de relações igualitárias e pela verdadeira liberdade sexual. Se apoia fundamentalmente na solidariedade feminina e compartilha da compreensão de que o amor é uma construção social suscetível o modo pelo qual nos educamos e nos socializamos (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005).

O feminismo tem um papel fundamental aqui, sua luta pela erradicação da violência de gênero se concentrou em inúmeras ocasiões na rejeição de um modelo de masculinidade hegemônico que tradicionalmente se mostrava atraente e que se apresentava em determinados modelos de amor e relacionamento. Novas abordagens feministas reafirmam essa posição e, ao mesmo tempo, incorporam a necessidade de rever criticamente os pressupostos culturais sobre os quais se constroem os modelos de amor, rejeitam a inversão de papéis como solução para a violência contra as mulheres e apostam na solidariedade feminina como forma de superar as desigualdades de gênero e erradicar a violência (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005, p. 108, tradução nossa).

Para refletir sobre os pressupostos culturais que condicionam as relações, partimos do entendimento dos processos de atração e escolha. Ao longo de toda a vida, as pessoas seguem fazendo escolhas com base em preferências adquiridas com o passar do tempo. Muitas vezes acreditam que essas preferências são exclusivamente individuais ou motivadas por determinado instinto. Entretanto, a assimilação e a interiorização de desejos e escolhas ocorrem por meio de processos de socialização que existem desde o nascimento. As preferências, então, são concebidas nos ambientes em que se vive, por

intermédio das relações pessoais, fazendo com as escolhas de cada indivíduo sejam muito menos exclusivas do que popularmente se acredita (FLECHA; GOMÉZ; PUIGVERT, 2010).

Nesse sentido, se faz necessário a incorporação de uma educação que considere a centralidade das interações e os processos de socialização visando a proteção de todas as crianças e jovens.

Nessa tarefa preventiva, os processos de socialização e educação afetiva e sexual adquirem especial relevância. A violência de gênero está intrinsecamente ligada ao nosso imaginário social sobre amor, modelos de amor e modelos de atratividade, como temos nos socializado e continuamente nos socializamos por eles. A socialização, aquilo que internalizamos como normalizado, é um processo que realizamos por meio das interações que estabelecemos (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005, p. 107-108, tradução nossa).

Estudos importantes, como os desenvolvidos no *Center on the Developing Child*, da universidade de Harvard, evidenciam fatores essenciais para o desenvolvimento humano de qualidade desde a infância. Os e as pesquisadoras explicam que as interações pessoais e os meios em que as crianças e jovens convivem geram diversos tipos de estresse. Um desses tipos é chamado de estresse tóxico cuja liberação se dá por meio da exposição contínua a situações de intensas adversidades, como pobreza ou violência. Tal condição ainda pode ser agravada pela ausência de relacionamentos de suporte que servem de apoio para lidar com esses problemas e assim diminuir o nível de estresse no organismo (HARVARD UNIVERSITY, 2021).

Para prevenir o estresse tóxico, ou revertê-lo, é preciso reduzir ao máximo a exposição das crianças e dos jovens a situações que gerem essas perturbações, assim como promover relações afetivas e estáveis. As interações pessoais, em ambientes educativos, tornam-se positivas quando existe a presença de adultos responsivos, quando são estabelecidas em espaços seguros e protegidas da discriminação e da violência motivadas por racismo, homofobia e violência de gênero. As redes de apoio formadas entre as pessoas também são importantes formas de prevenir o estresse tóxico e, conseqüentemente, abrir caminhos para o desenvolvimento pessoal e o sucesso acadêmico (HARVARD UNIVERSITY, 2021).

Nesse sentido, as relações sociais positivas estão entre os principais fatores para a prevenção e superação da violência. A psicologia e a neurociência explicam que toda relação violenta é uma relação tóxica por estimular a produção do estresse tóxico no organismo. O estresse tóxico afeta diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional

e social, além de deteriorar a saúde física das pessoas e alterar o funcionamento do sistema imunológico. Também há impactos negativos sobre a atividade e a estrutura do cérebro gerando graves consequências para o bem-estar e para a vida humana (RACIONERO-PLAZA, 2018).

Os dados apresentados na revisão bibliográfica sobre *bullying* e violência escolar evidenciam a percepção da popularidade como uma motivação ou consequência de um ato violento. Também verificamos a omissão do sofrimento da própria vítima em razão do medo de perder amigos/as ou ser ridicularizado/a pelos pares. Diante disso, nos questionamos: por que essas pessoas violentas se tornam populares? Qual é a dinâmica nas relações que geram esse status de reconhecimento e que as mantém, de certa forma, protegidas das consequências de seus próprios atos?

Os dados sobre violência de gênero permitem explorar um pouco mais esse problema. Como já mencionamos, na maioria das ocorrências, a agressão tem origem em algum vínculo próximo, menores são os números de casos que envolvem uma pessoa desconhecida. As taxas de homicídio de mulheres no Brasil, referente ao ano de 2018, mostram que o número de mulheres mortas fora de sua residência seguiu a tendência geral da violência no país, caindo 11,8% nos períodos comparativos de 2013 a 2018 entre 2017 a 2018. Por outro lado, a taxa de homicídios na residência das vítimas aumentou 8,3% entre os anos de 2013 e 2018 e se manteve estável entre os anos de 2017 e 2018 (BRASIL, 2020)¹¹.

Provavelmente, grande parte desses episódios de violência tem relação direta com o tipo de relacionamentos que são estabelecidos entre as pessoas envolvidas. O número de parceiros afetivo-sexuais, na condição de agressores das vítimas de feminicídio, mais uma vez exemplifica esse argumento. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019 (BRASIL, 2019b), de todos os casos de feminicídios registrados¹² em 88,8% das vezes o perpetrador foi o companheiro ou ex-companheiro da vítima.

Refletir sobre essas condições produz uma espécie de paradoxo: por um lado, na maioria dos casos de violência as pessoas que fazem mal umas às outras são conhecidas

¹¹ Importante destacar que nesses dados não estão registrados os índices de homicídio ocorridos no período da pandemia causada pelo Covid-19, cujo isolamento social que ainda perdura há mais de onze meses gerou aumento significativo da violência doméstica no Brasil. Só no período entre abril e junho de 2020 foram registrados 5.559 boletins de ocorrência online e, só no primeiro semestre, foram registrados 97 casos de feminicídio somente no estado de São Paulo, maior número registrado desde 2015 para o período. Fonte: <https://www.sintrajud.org.br/nos-14-anos-da-lei-maria-da-penha-pandemia-evidencia-aumento-da-violencia-domestica/>.

¹² Os registros da violência contra a mulher são subnotificados no Brasil (BRASIL, 2019a).

ou íntimas das vítimas. Por outro lado, as amizades e os bons relacionamentos também são reconhecidos como fatores altamente protetivos. Como podemos proceder, então, para experimentar relações empolgantes e não se deparar com o sofrimento de uma situação de violência?

Esse problema se dirige diretamente para a qualidade das relações e como elas foram estabelecidas durante a trajetória de vida das pessoas. Se de um mesmo lugar podem vir tanto as piores quanto as melhores experiências da vida, cabe se dedicar ao entendimento de como são desejadas, escolhidas e estabelecidas as relações sociais e afetivas. Mais do que a compreensão, a intenção é argumentar como uma relação indica um caminho para o amor ou para violência e, a partir desta reflexão, transformar as possibilidades de atração e escolha.

Infelizmente, nas relações afetivo-sexuais acontecem episódios de humilhação, desprezo, engano, coerção e violência explícita que frequentemente são naturalizados, entendidos como componente inevitável do amor (RANCIONERO-PLAZA, 2018). Esse tipo de relação, que acredita que o amor dói e faz sofrer, reside em um modelo de relacionamento socializado de forma dominante que vincula atração a violência. Gómez (2004), desenvolveu esta teoria tendo como base a literatura existente sobre o amor e as relações estabelecidas em seu nome, juntamente com evidências coletadas que comprovam a existência deste vínculo perigoso.

Nesse aspecto encontra-se o problema central a respeito da qualidade das relações e dos vínculos que as pessoas estabelecem umas com as outras, cuja orientação depende do tipo de socialização pela qual as pessoas vivem desde muito pequenas. A autora Elena Duque (2006), tendo como base o trabalho de Gómez (2004), explica que as interações sociais influenciam fortemente as crenças, os valores, os gostos, as ações e as escolhas feitas por cada pessoa. A escolha pode vir a ser pessoal, mas a complexidade de elementos que define essa escolha é de orientação intersubjetiva.

O conceito de socialização representa o contínuo processo de construção e transformação das pessoas em como elas são, decurso que ocorre por intermédio das interações sociais. As interações figurativamente atravessam as pessoas para se constituírem como membros das sociedades em que vivem, fornecendo ferramentas que se tornam úteis nas trajetórias pessoais em direção a diferentes setores do mundo (DUQUE, 2006).

A socialização é um fenômeno interessante de ser pontuado, pois considerando o fator tempo no decurso da história, tanto se compartilhou de forma recorrente valores,

ideias e comportamentos que vários destes são equivocadamente concebidos como naturais, uma vez que suas origens são sociais e, portanto, construídas e não determinadas (DUQUE, 2006).

Como o caso do papel secundário da mulher na sociedade, relegada à vida privada e à família, sua posição de submissão frente ao gênero masculino, seu interesse pelo amor, mas não pelo sexo, sua excessiva preocupação pela estética, sua “natural” rivalidade com outras mulheres, etc. Porém, as teorias científicas das Ciências Sociais na atualidade demonstram que isso não é assim, que as relações, o amor, a sexualidade, etc. são sociais e fruto das interações (DUQUE, 2006, p. 69, tradução nossa).

O processo de socialização segue ao longo de toda vida com as principais influências advindas da família, da escola, dos meios de comunicação e do grupo de iguais (GÓMEZ, 2004). Berger e Luckmann (1968¹³, apud GÓMEZ, 2004) explicam que a socialização é decisiva para a formação da consciência como parte de um todo. Por meio da formação de uma identidade subjetiva promove-se a internalização da realidade objetiva que cerca esse sujeito ou essa consciência.

Diante disso, autores e autoras das ciências humanas e sociais elaboraram teorias sobre a interação e as relações humanas. Para essa dissertação interessa aquelas que não somente denunciam os moldes e as normas nas quais as pessoas são socializadas, identificando as relações de poder e os problemas resultantes, mas que também anunciam uma possibilidade de transformação tendo em vista a liberdade e a qualidade de vida de todas as pessoas.

Crianças e jovens, conforme se relacionam com seu entorno, são socializados e socializadas em meio a diferentes temas e exemplos de comportamentos. Nos espaços educativos, com a família –pai, mãe ou responsável, assim como todas as figuras do âmbito familiar como tias/os, primas/os, companheiros afetivos que frequentam a casa onde moram - grupos comunitários e, principalmente, nos grupos de amigos e pelos meios de comunicação, aprendem e internalizam padrões de atração e escolha (FLECHA, 2012).

Duas situações podem nos ajudar a reconhecer como as escolhas se originam muitas vezes dos processos de socialização, assim como as interações são causas que produzem determinados efeitos. Em uma aula de Educação Física, por exemplo, uma menina pode se interessar pelo jogo de futebol e ter vontade de aprender e começar a

¹³ BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

jogar. Mas suas amigas não gostam e acham que futebol é coisa para meninos ou para meninas que gostam de meninas. A menina, então, se constrange e, como a norma do grupo que ela pertence tem forte aprovação social, ela deixa de aprender a jogar futebol, escolhendo assim algo que não era sua vontade inicial.

Ou então, um jovem muito habilidoso, que se destaca nas aulas de Educação Física, mas que, pelo mesmo motivo, zomba dos colegas que não são tão habilidosos quanto ele, se interessa por uma garota que não valoriza esse ato de zombaria. Porém, todas as meninas do seu grupo dizem que é bonito e joga bem. Mesmo sem ter grandes interesses por ele e não aprovar suas atitudes com os outros garotos, ela sente que no grupo ela seria valorizada, pois as amigas o pressionam dizendo que ele é bonito, que todo mundo assim o acha e que por isso ela não deveria perder essa oportunidade. Então, a jovem acaba cedendo e se aproxima do garoto começando a criar um vínculo com ele.

Assim, as escolhas pessoais são feitas grande parte em função das interações sociais, ao passo que tais interações compõem o núcleo dos modelos de relacionamento. Por mais que uma criança tenha sido criada com bons exemplos e modelos igualitários dentro de seu âmbito familiar, os demais contextos também vão funcionar como fortes influências, especialmente o grupo de iguais. Na sociedade em que vivemos, em qualquer tipo de contexto, o modelo tradicional e predominante é aquele que vincula atração a violência. Identificar os mecanismos de atração e escolha individuais e estabelecidos nos grupos sociais auxilia na transformação dos padrões de preferência e, conseqüentemente, na superação da violência (GÓMEZ, 2004; DUQUE, 2006).

Basicamente, existem dois tipos de modelo de relacionamentos, o modelo tradicional dominante e o modelo alternativo. O modelo tradicional de atração e escolha dos relacionamentos corresponde aos ideais de origem patriarcal das sociedades. Este modelo é concebido por meio da dupla moral que desassocia razão e emoção e gera o discurso de que nada se pode fazer a respeito dos assuntos do coração. Essa concepção de amor, que como um raio ou uma química é incontrolável e inevitável, conecta-se a ideia de que se há amor, há também sofrimento (GÓMEZ, 2004).

O universo das emoções quando associado ao descontrole, à irracionalidade, ou impulso biológico cria um conjunto de ideais que reflete diretamente sobre as preferências e as escolhas das pessoas. Nesse caminho, apenas um modelo de relacionamento se beneficia e é justamente o modelo que vincula atração a violência, desvincula a paixão do carinho, a excitação da ternura (GOMÉZ, 2004; DUQUE, 2006).

Os processos de socialização inculcam em nós ao longo da vida a ideia de que o amor é sofrimento, dependência, submissão, ciúme, etc. ou mesmo que o amor e o ódio são as duas faces da mesma moeda. Este fato influencia de forma notável os gostos, preferências, escolhas e desejos das pessoas, desviando a origem social do amor para o terreno da superstição. Os padrões de atração por umas ou outras pessoas são influenciados, embora não determinados, por esta socialização que nos faz internalizar e normalizar por um lado, que a igualdade nas relações conduz à monotonia e, por outro, que viver relações apaixonadas é preciso sofrer. A consequência disso é que se desenvolvem dois tipos de relacionamentos: estáveis, mas não apaixonados, ou "apaixonados", mas tempestuosos. Os primeiros incluem valores como amizade, respeito ou ternura, enquanto os segundos ligam os sentimentos aos impulsos e instintos (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005, p. 110, tradução nossa).

O amor, distante de ser um impulso biológico, na verdade é uma construção e o que acontece na dimensão privada são consequências diretas de condicionamentos sociais. Infelizmente, tanto no senso comum quanto nas ideias de alguns pensadores, exaltam-se máximas de que o amor não tem nada a ver com racionalidade, que vindo do amor tudo é imprevisível. Normaliza-se, assim, a noção de que por amor são feitas loucuras onde cabe todo tipo de atitudes, inclusive as violentas (GÓMEZ, 2004).

As ideias favoráveis a essa compreensão irracional de amor apenas são úteis para desresponsabilizar as pessoas de suas ações e comportamentos, afinal se fez sem pensar não é culpa de quem o fez, pois o fez em nome do amor ou porque estava apaixonado/a. Quantas vezes não foi dita e ouvida essa sentença ao longo da história? Concordar com essa ideia impossibilita responsabilizar as pessoas por suas atitudes. No entanto, o amor sendo de ordem social, não química nem biológica, implica a responsabilidade das pessoas pelos seus atos que são realizados de forma consciente, voluntária e intencional. Se o amor é social, ele está suscetível à transformação (DUQUE, 2006).

A sexualidade também está fortemente vinculada a noções do instinto biológico, em grande parte devido ao argumento da necessidade de procriação e manutenção da espécie humana. Para além da necessidade de reprodução da espécie, referindo-se nesse caso ao desejo, a atração, a excitação, ao prazer e as preferências, a sexualidade é igualmente de origem social (DUQUE, 2006). E mesmo a respeito da procriação, como vimos com Castells (2018), o avanço tecnológico possibilita cada vez mais o controle das pessoas, em especial às mulheres, sobre o processo de gestação independentemente das expectativas de um parceiro ou parceira para a concepção.

Para Habermas¹⁴ (2001, apud DUQUE, 2006) as ações humanas se manifestam em acordo com a racionalidade instrumental ou com a racionalidade comunicativa, como explicado no capítulo anterior. No caso das relações afetivo-sexuais, quando se utiliza a razão para alcançar determinados fins e há a representação do ser racional, conivente com a lógica da dupla moral, as motivações estão tomadas pela racionalidade instrumental.

Relembramos que, por meio da racionalidade instrumental, as ações humanas se moldam por três formas possíveis, a ação teleológica ou estratégica, a ação regulada por normas e a ação dramaturgic (2001, apud DUQUE, 2006). Todas elas correspondem ao modelo tradicional de atração e escolha socializado em uma estrutura machista, racista, classista, edista na qual naturaliza-se o vínculo entre amor e sofrimento, ou seja, uma condição não igualitária de relacionamento (GÓMEZ, 2006).

Nesse molde de origem autoritária, hierárquica, discriminatória e individualista os papéis e as funções já estão dados, são desiguais e nada tem para se negociar. O êxito nas relações é obtido em razão das pretensões de poder. Isto significa que nos processos comuns de socialização, a atração é direcionada para as pessoas que têm mais poder, reconhecidas como opostas àquelas que transmitem carinho, cuidado e estabilidade (GÓMEZ, 2006). O discurso coercitivo dominante chega às pessoas por diversas vias como, por exemplo, as adolescentes que pressionam a amiga para que fique com o jovem que maltrata os colegas na aula de Educação Física. Sendo assim, grande responsável por alimentar, no âmbito relacional, a lógica da dupla moral que mantém a atração vinculada a violência, própria do modelo de masculinidade tradicional dominante (PUIGVERT *et al*, 2019).

O modelo de masculinidade tradicional dominante (MTD) corresponde à parcela da dupla moral que tem a fama de atraente e perigoso, que conecta a ideia de loucura e excitação em relacionamentos onde há paixão, mas não há amor (GÓMEZ, 2004). Correspondem aos exemplos de homens que foram criados para serem “homens de verdade”. Nessa concepção eles não são solidários e apresentam comportamentos violentos ou que favorecem a violência, nos meios em que circulam, e sobre as outras pessoas que estão por perto, mulheres, homens e crianças (FLECHA, 2012).

Fazendo parte do mesmo modelo tradicional de atração e escolha, na outra face da dupla moral encontra-se o modelo de masculinidade tradicional oprimida (MTO). Esta masculinidade corresponde a homens que apresentam comportamentos éticos, sendo

¹⁴ HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social.** Madrid: Taurus, 2001.

reconhecidos como bons. Representa a manutenção de relacionamentos convenientes, para se casar, onde há a presença do amor sem paixão. Assim, são dissociados da atração e não se posicionam de forma confiante diante das pessoas. O grande problema reside no fato de que esse tipo de masculinidade, mesmo sem exercer diretamente a violência, também não se posiciona publicamente contra ela ao ponto de sofrer também com a opressão de homens MTD (GÓMEZ, 2004; FLECHA, 2012).

Felizmente, para superar o modelo de relações baseados na dupla moral e nas masculinidades MTD e MTO, existe o modelo alternativo de relacionamentos. A transformação das tradicionais formas de atração e escolha é o ponto chave desse novo modelo. Gostos, preferências, escolhas, tudo está livre para ser negociado e, em vez de pretensões de poder, as relações se edificam por meio das pretensões de validade, isto significa que por meio da comunicação se constroem as relações de forma livre para que sejam resultado do acordo entre as pessoas envolvidas (GÓMEZ, 2004).

O modelo alternativo de relacionamentos corresponde às relações humanas de qualidade que comprovadamente melhoram a saúde e o bem-estar das pessoas (RACIONERO-PLAZA, 2018). As relações afetivo-sexuais são baseadas em valores democráticos, igualitários e comunicativos e o modelo é denominado alternativo porque se distancia do mecanismo de atração e escolha do modelo tradicional. Formulado no contexto da atual sociedade da informação, o modelo alternativo promove valores progressistas e opõe-se radicalmente ao machismo, ao racismo e a qualquer tipo de discriminação e violência (GÓMEZ, 2004).

O modelo alternativo de atração e escolha vincula-se à racionalidade comunicativa de Habermas (2001, apud DUQUE, 2006). Dessa forma, somente a ação comunicativa pode viabilizar interações nas quais o diálogo e a reflexão intersubjetiva tornam-se fundamentais para o estabelecimento de acordos igualitários nas relações. O consenso é a forma democrática para que se realizem os sonhos e os projetos de cada um e cada uma. Isso significa que podemos até escolher individualmente o tipo de relação que queremos ter, mas somente a reflexão intersubjetiva e a tomada de decisão conjunta abrem os caminhos possíveis para sua realização (DUQUE, 2006).

Compatível com esse ideal de relacionamento existe o modelo de masculinidade baseado nas novas masculinidades alternativas (NMA) que une em uma mesma pessoa paixão e amor, excitação e carinho. Distante da lógica da dupla moral, o NMA corresponde ao exemplo de homens que se posicionam publicamente contra qualquer tipo de violência, ao passo que não permitem ser desqualificados porque não correspondem

ao que normalmente espera-se de um “homem de verdade” (GÓMEZ, 2004; FLECHA, 2012).

É preciso ressaltar que tratar os modelos de atração e escolha, assim como os de masculinidade, tendo como ponto de partida as relações heterossexuais não exclui o que acontece nas relações homoafetivas. A teoria de atração pela violência apresenta, em primeiro plano, a interação entre homens e mulheres em uma relação heterossexual porque é assim que historicamente são reconhecidas as formas de identificar a dupla moral e as interações violentas entre os casais.

Nesse sentido, a atração pela violência não tem apenas uma face. Independentemente do gênero, da orientação sexual, da classe social, da raça, etnia ou idade a atração pela violência e o discurso coercitivo dominante podem incidir em qualquer relação (RACIONERO-PLAZA *et al.*, 2021). Os modelos de atração e escolha não dizem respeito às identidades em si, mas sobre o comportamento que as pessoas apresentam e que corroboram com o modelo tradicional de relacionamentos.

Atribuir esses aspectos somente a relações heterossexuais fecha as portas e coloca em risco milhares de pessoas LGBTQ+ que sofrem violência dentro de suas próprias relações, afinal o número de ocorrências dentro dessas relações é reconhecido como similares ou acima dos encontrados nas relações heterossexuais. Crenças como o mito da não-violência entre casais de mulheres e a ideia que entre casais de homens a violência é inevitável, por exemplo, endossa o discurso coercitivo dominante que faz com que popularmente se acredite que entre casais LGBTQ+ não há violência, ou que silencia um sem número de pessoas que passam a desacreditar da própria história de sofrimento (RONZÓN-TIRADO *et al.*, 2017; ROLLÈ *et al.*, 2018; LASKEY *et al.*, 2019).

Felizmente, a psicologia e a neurociência contribuem para a transformação dos modelos de relacionamento e para a superação da ideia de irracionalidade do amor, ao explicar as diferenças entre emoção e sentimento, classificando o segundo como característica propriamente humana. Ao passo que as emoções são respostas fisiológicas automáticas, positivas ou negativas, que ocorrem em níveis mais ou menos inconscientes diante de situações desafiadoras, os sentimentos dizem respeito aos significados atribuídos a essas alterações corporais em uma experiência consciente. Reconhecer que os sentimentos estão no nível da consciência bloqueiam as justificativas para a violência que utilizam o argumento da inconsciência das emoções (RACIONERO-PLAZA, 2018).

O neurocientista Eric Kandel (2009), em seu livro *Em busca da memória*, nos explica que, mesmo sendo a estrutura do sistema nervoso altamente condicionada pela

genética, seu desenvolvimento é igualmente influenciado pelo meio ambiente e fatores externos à biologia individual de um organismo. A característica de plasticidade cerebral diz respeito a essa capacidade de reconfiguração da estrutura nervosa, assim como um elemento importantíssimo para a aprendizagem e para a memória.

Essas modificações podem suceder ao longo da vida toda, entretanto, nem sempre em um sentido positivo, como acontece nos casos onde as pessoas são afetadas pelo estresse tóxico que prejudica a aprendizagem, a memória e a capacidade executiva de funcionamento do cérebro. Por outro lado, os relacionamentos, na condição de experiências sociais positivas, têm o poder de reverter esses danos e contribuir para um melhor desenvolvimento pessoal (MALLART *et al.*, 2019).

Felizmente, a ciência nos dá elementos para compreender os sentimentos como experiências sociais, elaborados no nível da consciência, cujo processamento envolve o pensamento. Assim amplia-se a possibilidade que as pessoas têm para refletir criticamente sobre seus sentimentos. Sobretudo, reivindica-se a transformação dos sentimentos em busca de um caminho mais saudável, verdadeiramente amoroso e livre (RACIONERO-PLAZA, 2018).

A siconeurociência representa essa abertura para a comunicação entre o campo de conhecimento da sociologia e da neurociência, que coloca em evidência as influências das interações sociais na saúde e bem-estar das pessoas, a fim de promover conhecimentos que possam melhorar a experiência da vida humana.

A siconeurociência traz as ciências naturais e as ciências sociais para um diálogo igualitário, em seu esforço conjunto de fornecer melhores contribuições científicas a todos os cidadãos e cidadãs sobre sua natureza humana e sociedade, como uma ferramenta para que elas e eles se entendam melhor e orientem seu comportamento e desenvolvimento não apenas como indivíduos, mas como civilização na história. A siconeurociência pode, em última análise, contribuir para informar ações e estratégias que apoiem uma vida mais saudável e significativa para todos e todas, bem como para sociedades mais democráticas (MALLART *et al.*, 2019, p. 2008).

As colaborações da siconeurociência, que nos interessa nesse momento, tem a ver com a capacidade de controle que tem o ser humano dos níveis consciente *versus* inconsciente. Nesse mecanismo, a repetição é um fator decisivo para naturalizar os atributos obtidos por meio dos processos de socialização e das influências do discurso coercitivo dominante, formando conexões neurais que moldam os esquemas de cognição e afeição a nível inconsciente. Em conjunto, esses elementos conduzem muitas mulheres

a situações de violência de gênero por estabelecerem uma relação entre atração e violência, tal como em uma condição de vício (MALLART *et al.*, 2019).

Entretanto, ao ser atribuído um aspecto social, moldado pelo ambiente, e racional dos sentimentos e das experiências, que passam por inconscientes, torna-se possível questionar o discurso coercitivo dominante e compreender, afinal, a quem ele favorece. Essa mudança de paradigma dá o controle consciente às pessoas de suas inclinações e preferências. Isso significa que, por mais que o desejo ainda exista e que ainda tenham influências que tensionam as mulheres para relações não igualitárias, as tomadas de decisões conscientes, por exemplo, de não escolher determinado parceiro e de se afastar de amizades prejudiciais, por meio da repetição, transformará também o desejo ao longo do tempo (MALLART *et al.*, 2019).

Dessa forma, podem ser estabelecidos novos mecanismos internos de atração e escolha, reconfigurando os esquemas de afeto e cognição, dirigindo-os a modelos alternativos de relacionamentos com base em interações igualitárias. A função da socialização preventiva é justamente essa: transformar os mecanismos de atração e escolha, desassociá-lo da dupla moral e esvaziar de interesse o formato tradicional de relacionamentos que vincula, por meio do discurso coercitivo, atração à violência (PUIGVERT *et al.*, 2019).

Quanto às amizades, também se aprende a reconhecer e valorizar amigos e amigas de verdade, como sendo aquelas pessoas que formam as redes de apoio e proteção contra qualquer tipo de violência, que logo se posicionam contra a formação de vínculos com qualquer pessoa que apresente atitudes violentas e nos afastam de comportamentos de risco. Ao promover espaços para a construção e o cultivo de relações igualitárias e positivas estamos promovendo justamente saúde e bem-estar para todas e todos (MALLART *et al.*, 2019).

A promoção de espaços livres de violência - desde os círculos familiares, das amizades e da escola - é possível quando se atua diretamente sobre a raiz dos problemas e quando se promove a resolução de forma conjunta e democrática. Identificamos que as interações, quando bem trabalhadas, são fontes importantes de aprendizagem e proteção.

Diante ao exposto, defendemos o trabalho da Educação Física, como promotora de coesão social e criação de sentido, deve se apoiar nas interações de qualidade que alimentam a saúde e o bem-estar da vida humana. Por meio da socialização preventiva é possível superar as relações desiguais e rechaçar completamente todos os tipos de violência desde o zero anos de idade. Orientar a transformação das interações de poder

em interações mais dialógicas, tendo como base o modelo igualitário de relacionamentos, amplia as possibilidades de promover condições de vida mais saudáveis tendo em vista os direitos básicos à vida, à educação e à liberdade.

4. Educação Física, diversidade, bem-estar e qualidade de vida.

Este capítulo contém algumas informações a respeito da Educação Física como área do conhecimento e de atuação, especialmente sobre os vínculos e as influências que recebeu ao longo de sua história, dentro e fora do país. As reflexões apresentadas a seguir pretendem explorar o papel da Educação Física na sociedade, desde a era industrial, em articulação com sua atuação escolar, chegando nos tempos atuais da sociedade da informação. Pretendemos explorar um pouco mais os princípios da Educação Física que fortalecem o seu trabalho a favor da superação das desigualdades sociais, promoção de saúde, bem-estar e qualidade para a vida humana.

Em nosso país, o desenvolvimento da Educação Física se deu pela influência de países europeus, importando sistematizações, métodos, técnicas e ideais específicos e com funções definidas para o contexto original, mas que foram adaptados para o Brasil. O forte vínculo da Educação Física com a medicina fez com que ela estivesse, desde sempre, associada a diferentes noções de saúde e a intervenções diretas sobre a organização social e a vida das pessoas (SOARES, 2004).

As causas de seu progresso de origem muito se diferenciam daquelas que pretendem embasar a Educação Física dos dias de hoje – incentivada a investir em inclusão, desempenho acadêmico e desenvolvimento da cidadania por meio da oferta elementos que favoreçam a movimentação das pessoas no mundo (UNESCO, 2015). Entretanto, ainda existem muitos resquícios daquele tipo de Educação Física que deveria entrar em crise, como afirmou Medina (2007), no que se refere a discursos e ações que ainda atuam por meio das relações de poder e, certamente não trabalham para a superação das desigualdades sociais e melhoramento da vida das pessoas.

Ao longo do século XIX, na Europa, a Educação Física esteve vinculada a ciência positivista, orientada por uma lógica de dominação sobre a população em geral. Os discursos e as ações produzidas por esse viés colaboraram para uma compreensão das desigualdades sociais como consequências de causas naturais e biológicas. Esse entendimento favoreceu a manutenção da ordem social vigente, responsabilizando os próprios indivíduos pelas condições precárias de saúde e vida. A autoridade, concedida pelo Estado, aos médicos higienistas¹⁵ redefiniram os hábitos sociais a favor da ideologia capitalista iminente (SOARES, 2004).

¹⁵ “O discurso higienista na Europa do século XIX veiculava a ideia de que as classes populares viviam mal por possuírem um espírito vicioso, uma vida imoral, liberada de regras e que, portanto, era premente a

O século XIX representa para a Europa um intenso período de industrialização, ampliação dos centros urbanos e consolidação da nova sociedade capitalista. Nesse contexto, a Educação Física é utilizada como meio para o desenvolvimento do “novo homem”, aquele que iria fortalecer as forças produtivas, em um sentido utilitarista, agindo diretamente sobre o corpo físico, a moral e os costumes da população. A Educação Física vinculada aos ideais de saúde da medicina higienista teve a família como principal âmbito de intervenção, por meio da ocupação do tempo livre e, pouco depois, as instituições escolares (SOARES, 2004).

Expressão dessa influência pode ser apreendida através do pensamento pedagógico brasileiro, veiculado por autores representativos deste pensamento, tais como Rui Barbosa e Fernando Azevedo, por meio de publicações, discursos e conferências. Estes autores revelam estreita e orgânica vinculação de seus discursos pedagógicos aos discursos médicos-higienistas (SOARES, 2004, p. 71).

No Brasil, a Educação Física criou vínculos com instituições médicas higienistas e instituições militares. Teve como contexto de origem o Brasil império, no fim do século XIX, fundamentada nos ideais da eugenia para regeneração e manutenção da raça. Utilizou da autoridade científica para justificar uma necessidade de embranquecimento da população e também foi ferramenta de intervenção na organização social brasileira (CASTELLANI, 2010).

Quanto à Educação Física, particularmente escolar, privilegiam em suas propostas pedagógicas aquelas de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moral sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX (SOARES, 2004, p. 71).

Assim como na Europa, as políticas higienistas estiveram à frente da reorganização da estrutura familiar e instituíram formas de educação física, moral, intelectual e social para fortalecer os ideais políticos e econômicos da nação. O vínculo com essas instituições abriu caminhos para a Educação Física ampliar sua atuação no território nacional (CASTELLANI, 2010).

Gradativamente, essa ideia de Educação Física foi defendida por autoridades das ciências e das políticas até se adentrar nas escolas, durante o período de industrialização e urbanização das sociedades civis. Conforme a educação foi sendo direcionada desde à

necessidade de garantir-lhes não somente a saúde, mas fundamentalmente a educação higiênica e os bons hábitos morais” (SOARES, 2004, p. 25).

elite até às massas populares, que seguiram décadas vivendo na miséria e em condições extremamente desiguais de subsistência, cada vez mais a Educação Física pôde estender suas influências e aplicar seus conhecimentos (SOARES, 2004).

E a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem (SOARES, 2004, p. 14).

Nas instituições escolares da Europa, as ginásticas foram as primeiras formas de Educação Física instauradas e trazidas ao Brasil por autoridades influentes da época. A Alemanha, a Inglaterra, a França e a Suécia foram países influentes no desenvolvimento de diferentes métodos da ginástica cujos idealizadores eram médicos higienistas. Tinham o corpo-biológico como objeto de intervenção, fatalmente destituído dos condicionamentos sociais e considerado importante instrumento para a produtividade (SOARES, 2004).

No Brasil, a introdução das ginásticas nas escolas foi controversa e mal recebida pela classe mais alta da sociedade que considerava o esforço físico uma aproximação ao trabalho braçal, destinado à população pobre e às pessoas escravizadas. Questionavam a importância dada a algo tão inferior, como o corpo, em detrimento do espírito e do intelecto mais valorizados pela alta classe econômica e social (CASTELLANI, 2010).

Entretanto, utilizando o discurso científico a seu favor, fundamentado nas ciências médicas e biológicas, os métodos ginásticos passaram a obter reconhecimento entre os componentes curriculares nas escolas. Sobretudo quando seus ideais e suas propostas serviam precisamente às necessidades da força militar do país e do desenvolvimento da sociedade industrial (SOARES *et al.*, 1992).

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando *status*. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela ordem disciplinar... e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e à nova sociedade (SOARES, 2004, p. 52).

No geral, as ginásticas compartilhavam de princípios cívicos e patrióticos para o desenvolvimento da população, tais como regenerar a raça; promover a saúde do corpo físico; servir à pátria com força e coragem diante das guerras e como mão-de-obra na

indústria; promover disciplina e ordem; desenvolver a moral de acordo com os novos costumes e intervenções culturais. As ginásticas foram progressivamente sendo aplicadas a todas as parcelas da população, salvaguardando suas especificidades, nas quais diferentes sistematizações foram elaboradas para homens, mulheres e crianças. (SOARES, 2004).

Assim, a Educação Física foi formando sua identidade inicial no Brasil. O vínculo com as instituições militares, a princípio com a ginástica alemã que ganhou forças pelo alto número de imigrantes na primeira metade do século XX (SOARES, 2004), inspirou a fundação das primeiras instituições especializadas na área. Também com a decisiva influência do método Francês - implementado oficialmente no país a partir do ano de 1921 - se edificaram a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo e o Centro Militar de Educação Física, que serviram de alicerce para a constituição da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, em 1939 (CASTELLANI, 2010).

O ensino em níveis superiores difundiu gradativamente a importância da especialização, por meio dos métodos científicos aplicados à fisiologia e anatomia, tendo como base o principal objeto de estudo, o corpo humano. Essas expansões legitimaram a Educação Física na área da saúde por demonstrar a utilidade do exercício físico para o desenvolvimento das crianças e à formação do sujeito moderno (CASTELLANI, 2010).

Sob as influências do método francês, ainda na primeira metade do século XX, a ginástica tinha como objetivo colaborar com a formação do “homem completo e universal”, não somente para militares, mas para a população em geral. A ginástica civil tinha como objetivo preparar a mão de obra operária para a nova ordem econômica e para as duras condições de trabalho existentes (SOARES, 2004).

Nas escolas, o método sueco foi reconhecido como o mais apropriado, por conter influências do campo da Pedagogia, mas também associado ao caráter científico da anatomofisiologia. Ficou conhecida como a ginástica pedagógica e higiênica para a formação da moral e do caráter desde os anos iniciais da vida das pessoas (SOARES, 2004).

No contexto do Estado Novo, nos anos 1930, momento de avanço para o capitalismo industrial no país e para o desenvolvimentismo da sociedade urbano-industrial, as diretrizes para a educação estavam fortemente assentadas no controle da população e na exaltação ao nacionalismo pela defesa das diretrizes políticas, econômicas e morais da nação (CASTELLANI, 2010).

Após a Segunda Guerra Mundial e com o fim do Estado Novo, outras influências sobre a instituição escolar e a Educação Física entraram em disputa. A mais abrangente das novas sistematizações teve como elemento central o esporte, disseminado pelo Método da Educação Física Desportiva Generalizada nos países sob influência europeia (SOARES *et al.*, 1992). Em paralelo, a campanha de implementação da educação cívica, moral e física refletiu o contexto político da época que ainda se pautava em fundamentos militares, higienistas e nacionalistas direcionados à juventude brasileira (CASTELLANI, 2010).

A promulgação da lei n. 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na década de 1960, estabeleceu as diretrizes que normatizaram a organização e o funcionamento da educação escolar no Brasil, tornando obrigatória a Educação Física como componente curricular da educação básica em todo país. (CASTELLANI, 2010).

Nesse momento ainda prevalecia o enfoque biológico sobre o corpo, a aptidão física e o desenvolvimento tecnicista. A transição das ginásticas para os conteúdos esportivos foi um meio para explorar o máximo de rendimento dos indivíduos, sendo favorecido pelo prestígio social que tinham algumas modalidades, como o futebol, voleibol e basquete. Inserido como um tipo de extensão do esporte de rendimento, incorporou nas aulas de Educação Física princípios pautados na competição, na comparação de resultados, na valorização da técnica, das regras e exaltação da vitória (SOARES *et al.*, 1992).

Na contramão do que representava a Educação Física, os chamados “movimentos renovadores”, entre as décadas de 1970 e 1980, emergiram como críticas às sistematizações vigentes da disciplina, enfatizando as dimensões sócio, históricas e filosóficas do conhecimento sobre o corpo e o movimento humano (SOARES *et al.*, 1992). Os anos de 1980, num contexto de ditadura seguido por uma abertura política no país, foram marcados pelo surgimento das oposições aos currículos pautados nas bases anatomofisiológicas, tecnicistas e ao movimento de esportivização da Educação Física escolar brasileira (SOUZA-JÚNIOR *et al.*, 2011).

Em meio a muitas críticas, a Educação Física foi fortemente questionada quanto aos métodos e às intenções de intervenção da área, problematizando seu papel diante da sociedade. Nas universidades, foram elaboradas publicações sobre o campo de conhecimento e sobre a prática profissional, que se tornaram referências importantes a respeito da Educação Física no Brasil. Trabalhos como a *Metodologia de Ensino de*

Educação Física (SOARES *et al.*, 1992), *Educação Física de Corpo Inteiro* (FREIRE, 1989), entre outros que evidenciaram a dimensão cultural das manifestações corporais, como conhecimentos específicos da área, para superar as perspectivas higienistas e/ou mecanicistas da Educação Física.

Dos estudos da época emergiu o conceito de cultura corporal e outros termos similares, com a intenção de definir o principal objeto de estudo da área. Em meio a apreciação e críticas, a cultura corporal colaborou para o momento de contestação da identidade da Educação Física e para a reflexão sobre qual deveria ser sua função sócio-política no país (SOARES *et al.*, 1992).

Indo de encontro com as perspectivas tecnicistas e de desenvolvimento da aptidão física, as considerações pedagógicas acerca da cultura corporal evocaram a noção de historicidade, assim como os aspectos filosóficos e sociais dos conhecimentos produzidos e acumulados nesse formato de linguagem e expressão humana. O conceito também foi útil para abordar a ludicidade e problematizações sobre a produtividade, trabalho e lazer (SOARES *et al.*, 1992).

A cultura corporal passou a ser reconhecida como parte do conhecimento humano universal, que transcorre sobre práticas e expressões corporais como os jogos, esportes, danças, lutas, ginástica, etc. (SOARES *et al.*, 1992). Ainda que os próprios pensadores e pensadoras discordassem, com o passar do tempo, quanto à precisão e à função dos conceitos cultura corporal ou expressão corporal, a necessidade de ampliar as reflexões foi definitiva para gerar novas formas de conceber a Educação Física na escola e na sociedade (SOUZA-JÚNIOR *et al.*, 2011).

Dessa forma, a cultura corporal ficou conhecida como objeto de estudo da Educação Física, que passou a sistematizar o conhecimento em torno do universo das práticas corporais, pedagogicamente divididas em lutas, jogos, esportes, danças e ginásticas. O principal interesse deixou de ser a técnica, a produtividade ou o rendimento, para dar ênfase à intencionalidade do ser que se movimenta, à dimensão cultural, aos aspectos lúdicos, estéticos e os diversos sentidos que podem ser extraídos pela subjetividade e pela significação social (SOARES *et al.*, 1992).

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses

problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (SOARES *et al.*, 1992, p. 42).

A cultura corporal se afirmou como componente curricular da Educação Física nas escolas do Brasil, sendo, inclusive, atualmente estruturada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o elemento central para o desenvolvimento da disciplina. Com o foco sobre as práticas corporais e suas organizações internas, junto ao movimento propriamente dito e ao produto cultural vinculado a essas práticas, seja para a saúde, lazer ou entretenimento, estão organizados os conteúdos da Educação Física em seis unidades temáticas, semelhantes a primeira sistematização da cultura corporal: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018).

Esse contexto do surgimento do conceito de cultura corporal, ou cultura corporal de movimento, ou cultura física, ou cultura do movimento, foi um momento de crise para a Educação Física. Mais precisamente um momento no qual se reivindicava a necessidade de uma verdadeira crise que conduzisse à revolução (MEDINA, 2007), que trouxessem à tona as anomalias, as contradições e os problemas que exigiriam inteligentes resoluções a fim de transformar o sentido humano do corpo e do movimento.

Medina em seu ensaio, *A Educação Física cuida do corpo e... mente* (2007), se refere a diversos problemas enraizados na área desde as influências militares, higienistas e esportivistas da Educação Física. Sobretudo, critica a parcela da cultura corporal que se vinculou à lógica de consumo, por meio da reinvenção do capitalismo e “[...] pela mentalidade do *ter mais*, mesmo que isso implique *ser menos*” (MEDINA, 2007, p. 32), promovendo um superficial cuidado com o corpo e a exploração do mercado de produtos associados às práticas corporais e ao exercício físico.

Medina (2007) elaborou reflexões sobre o corpo e as atividades do corpo, considerando que o corpo faz parte de quem somos, representa nossa presença imediata e inerente a todas as nossas manifestações como seres humanos. Em uma proposta de resgate à humanização se coloca contra a especialização mecânica do movimento que desvaloriza as relações humanas e se aliena das demais dimensões e conhecimentos necessários a transformação social.

Nesse sentido, Medina (2007) também reflete sobre a formação das e dos profissionais de Educação Física no momento em que há um excesso de aberturas de

cursos superiores no Brasil, com poucos critérios e baixa qualidade, formando uma grande quantidade de profissionais também pouco qualificados.

Apoiado nas ideias de Paulo Freire, Medina (2007) reivindica por uma transformação que não se faz solitária e tampouco com a participação exclusiva dos e das profissionais da Educação Física. Evoca um diálogo entre toda população e reconhece que a base fundamental para toda transformação democrática se dá por meio da relação entre as pessoas. Orienta-se por uma utopia revolucionária, por atitudes reflexivas e dialógicas de amor, esperança, humildade, confiança e de conscientização, como forma de reconhecimento de si em relação às outras pessoas no mundo, para formar um projeto coletivo de educação libertadora que respeite e respalde todos os indivíduos.

Contudo, a Educação Física nunca se estabeleceu na sociedade de forma neutra e autônoma. É importante ter em vista para quê, por quê e para quem ela se dirige, assim como compreender as maneiras e os objetivos pelos quais suas e seus profissionais são formados e orientados. Assim, valoriza-se “aquela Educação Física entendida como disciplina que se utiliza do corpo, através de seus movimentos, para desenvolver um processo educativo que contribua para o crescimento de *todas* as dimensões humanas (MEDINA, 2007, p. 34).

A história da Educação Física nos dá muito elementos para percebermos o quanto os discursos e as práticas vinculadas a uma área de conhecimento podem receber influências diversas, assim como exercer papéis muito distintos na sociedade. Em certos momentos prevaleceram os conhecimentos das ciências naturais sobre o movimento e o corpo humano, em outros as contribuições das ciências sociais. Atualmente essas duas dimensões da ciência contribuem fortemente para a atuação da Educação Física, por meio dos elementos da cultura corporal no campo da saúde, da educação e do lazer (GOELLNER, 2012).

O conceito de saúde não deixou de ser uma referência para a Educação Física, mesmo na educação, onde atuou sob diversas influências, como descrevemos até aqui. A aquisição de hábitos saudáveis para a vida humana é uma atribuição dada à disciplina como uma de suas funções dentro da escola. Nesse sentido, a noção de saúde está diretamente associada a que tipo de práticas ou reflexões devem ser promovidas por meio da Educação Física (MANTOVANI; MALDONADO; FREIRE, 2021).

O conceito de saúde, quando esteve vinculado ao ideal higienista, reduziu a vida humana à dimensão biológica. Sem contar a utilização do corpo como força de trabalho e fonte de lucro na lógica da produção capitalista (BEZERRA; SORPRESO, 2016).

Atribuiu-se a essa concepção de Educação Física o desenvolvimento da aptidão física, a expansão de conhecimentos e da prática de exercícios físicos. Os efeitos dessa era ainda estão presentes nas escolas e na produção científica (MANTOVANI; MALDONADO; FREIRE, 2021).

Entretanto, novas formas de pensar a saúde emergiram ao longo do século XX, tendo como marco inicial a definição de saúde emitida pela OMS¹⁶, em 1948, como completo bem-estar mental, físico e social, procurando superar a noção de saúde como ausência de doenças. Essa definição recebeu críticas devido à pouca concretude e objetividade. Porém, o cenário mundial passou a buscar definições que pudessem contemplar a objetividade, a diversidade e a responsabilidade sobre o âmbito da saúde (BEZERRA; SORPRESO, 2016; MACHADO; PINHEIRO; MIGUEZ, 2021).

Assim, diversas conferências mundiais ocorreram para a ampliação do debate e democratização da saúde, tal como a Conferência Internacional de Ottawa, em 1986, para a promoção da saúde. Por meio de ações que capacitem e forneçam a população maior controle e poder participativo, a saúde e a melhoria de qualidade de vida devem se referir a questões amplas, como os problemas decorrentes das injustiças sociais e estressores externos ao indivíduo. Essas e outras ações tiveram como importante meta superar o enfoque biológico da saúde e compreender as diferentes influências sobre o completo estado de bem-estar idealizado pela OMS (BEZERRA; SORPRESO, 2016).

No Brasil, o marco da superação da medicina sanitária e higienista se deu pelo movimento da Revolta Sanitária, que posteriormente possibilitou a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). A promoção da saúde passou a envolver a garantia de aspectos globais da vida humana como alimentação, moradia, transporte, saneamento básico, justiça social, educação, entre outras dimensões que envolvem um trabalho junto a população e a criação de políticas públicas (BEZERRA; SORPRESO, 2016).

A Educação Física também se aproximou dessa concepção ampla de saúde, influenciando pesquisas e práticas, mas que nem sempre conseguiram se afastar completamente do pensamento biológico e reducionista sobre o efeito do exercício no corpo humano. Porém, o conceito ampliado de saúde, sobretudo de saúde coletiva, reforça o caráter interdisciplinar, faz a crítica às concepções biológicas hegemônicas e compreende que a manutenção da saúde faz parte de um processo social que necessita das

¹⁶ World Health Organization (WHO). Official Records of the World Health Organization. New York: WHO, 1948.

peessoas para enumerar suas necessidades, assim como encontrar as raízes dos problemas e os meios de superação (MANTOVANI; MALDONADO; FREIRE, 2021).

Por meio das políticas públicas de promoção da saúde escolar, pretende-se enfrentar as vulnerabilidades que prejudicam o desenvolvimento de crianças e jovens, ampliando o sentido de sua formação integral mediante promoção, prevenção e atenção à saúde; apostando no espaço que a escola compreende e na sua extensão no tempo de vida de crianças e jovens. [...]. Ainda essa noção nos permite compreender os nexos de complementaridade existentes entre a ideia de promoção da saúde escolar e as políticas públicas definidas para esse fim, na medida em que implica reconhecê-las como um processo ético-pedagógico de articulação de ações, de responsabilização recíproca entre os setores, que como ação política visa promover a saúde integral das comunidades escolares (MACHADO; PINHEIRO; MIGUEZ, 2021, p. 2).

Nesse sentido, o conceito de saúde é utilizado neste trabalho para fortalecer os argumentos a favor da superação da violência, ao passo que a perspectiva de saúde pública se apoia na superação das desigualdades sociais como uma fonte de promoção de saúde. Considerando que saúde acompanha desde sempre as diversas concepções de Educação Física, que não deve se afastar, mas lutar a favor da valorização da vida humana como um todo, não seria possível desconsiderar as contribuições que a disciplina pode fornecer. A superação da violência como impacto direto na saúde e no bem-estar não pode ser destituída da condição de conhecimento específico correspondente também a esta área.

Na sociedade da informação, as transformações sociais que provocaram as novas formas de se relacionar, revelaram muitos conflitos na Educação Física escolar. Sendo inclusive questionada quanto ao seu impacto a favor do êxito no desempenho escolar e na colaboração para a aquisição de aprendizagens necessárias para viver na nova forma de organização social (DONET; EUGENIO; RODRÍGUEZ, 2014).

De fato, as estruturas da Educação Física alicerçadas na era industrial já não servem mais. Representam a saúde higienista, a valorização da técnica em detrimento das dimensões sociais e culturais, a competitividade exacerbada e promovem valores pautados em interações de poder e controle normativo (SOARES, 2004; GOELLNER, 2012).

As evidências científicas nos dão mais elementos para compreendermos o motivo dessas declarações. As características próprias dos conteúdos e da organização das aulas aguçam a liberdade para as expressões pessoais nas quais, frequentemente, emergem muitos conflitos. Sabendo que as interações pessoais correspondem à raiz dos conflitos que predominam na escola e que a alta incidência de conflito e violência são fatores

negativos para a aprendizagem e desempenho escolar (BUJOSA; FIGERAS; CASTRO, 2018), buscamos formas para superar esses problemas também na Educação Física.

Muitas vezes a Educação Física, assim como outras disciplinas escolares, é limitada a aspectos transversais da aprendizagem, à medida que incorpora o “currículo da felicidade” ou “pedagogia dos mínimos”. O “currículo da felicidade” representa intervenções e conteúdos voltados majoritariamente para a diversão e entretenimento dos e das estudantes. De forma similar, a ideia de “pedagogia dos mínimos” não avança quanto à capacidade de proporcionar aprendizagem instrumental e a aquisição de habilidades para uma vida acadêmica de sucesso. Essas abordagens são frequentemente direcionadas às populações que mais sofrem com a desigualdade social, pois são crianças e jovens que recebem expectativas reduzidas por parte do professorado e das instituições escolares quanto aos níveis de desenvolvimento e aprendizagem que podem alcançar (CAPLLONCH; FIGUERAS, 2012).

O preconceito e a discriminação social e cultural são fontes de justificativas para a adaptação dos conteúdos e dos currículos apenas aos conhecimentos que as crianças e jovens já possuem. A ausência de planejamento e objetivos que promovam aprendizagem efetiva e que possa ser mensurada, de tal forma que seja garantida sua aquisição, somente distancia ainda mais a oportunidade que crianças e jovens podem ter para atingir os mesmos resultados de seus pares privilegiados (AUBERT *et al.*, 2020).

Há tempos que as produções acadêmicas e científicas da Educação Física vêm denunciando a exclusiva presença dos esportes nas aulas escolares (BETTI, 1999), herança da formação histórica da disciplina no Brasil, de forma que produz exclusão e insatisfação de grande parte dos e das estudantes interessados/as nos conhecimentos que podem ser aprendidos na disciplina. Isso quando as aulas, para diversão de poucos e insatisfação de muitos, não se tornam sinônimo de “rola-bola”¹⁷. Situação que não promove aprendizado e que pode ser equiparada ao que a literatura (AUBERT *et al.*, 2020) denomina de pedagogia dos mínimos, não sendo esta uma condição exclusiva da Educação Física, mas do contexto escolar que abrange todas as disciplinas escolares.

Considerando que a escola é um ambiente dinâmico e diverso, com capacidade tanto para a reprodução das desigualdades sociais, como para superação e transformação, o trabalho a ser feito deve partir de uma concepção democrática da formação humana.

¹⁷ Expressão utilizada para descrever uma situação de aula na qual a bola, geralmente de futsal, é deixada com os estudantes para que se dividam em equipes e joguem futsal durante todo o tempo da aula. Nessa situação a função do professor ou professora frequentemente se equivale ao papel de um juiz.

Além disso, a Educação Física, na busca histórica pela sua legitimação como campo científico e profissional, quando desenvolvida por uma perspectiva dialógica comunicativa, onde o sentido e os conhecimentos sobre o corpo, o movimento humano e a cultura corporal são produzidos por meio da intersubjetividade, é fonte de fortalecimento das pessoas e meio para restaurar a solidariedade e a cooperação nas comunidades, tendo como base princípios humanos universais (BOSCATTO; KUNZ, 2009).

Assim sendo, os processos de ensinar e aprender devem ser desenvolvidos sob a perspectiva do agir comunicativo, em uma relação na qual os componentes curriculares estejam relacionados diretamente com o contexto sociocultural dos educandos. Estudar e discutir os elementos culturais de uma comunidade significa possibilitar a reflexão sobre as condições reais em que os sujeitos nela se encontram inseridos, para então se agir com autonomia no processo de constituição dessa comunidade. [...]. Os saberes sistematizados e acumulados historicamente pela comunidade científica devem ser mesclados com os saberes advindos do mundo da vida dos educandos e, dessa forma, reconstruir e ampliar-lhes o nível epistêmico de forma crítica e argumentativa, com a mediação da linguagem (BOSCATTO; KUNZ, 2009, p. 190).

Os elementos da cultura corporal, o corpo e o movimento humano receberam diferentes tratamentos ao longo do tempo. A educação Física pôde afirmar a importância e o respeito à diversidade das manifestações corporais e suas origens, marcadas pelas características e singulares de cada povo ou região, e que devem ser compreendidas por meio dessas singularidades e pela forma de conceber a História (GOELLNER, 2012).

Por outro lado, reconhecemos também a importância de princípios universais, como os direitos humanos. O Marco de Ação para o Desenvolvimento da Educação Pós-2015 contém uma meta de incentivo para as ofertas de Educação Física a nível global. Mesmo que os países e as diferentes regiões do mundo tenham histórias e condições socioculturais muito particulares, os parâmetros universais da Educação Física de Qualidade (EFQ) colaboram para que a disciplina se fortaleça como componente curricular essencial, além de estruturar condições mínimas necessárias para oferecer melhores condições de desenvolvimento da disciplina (UNESCO, 2015).

As diretrizes universais abrangem inclusão, coesão social, desenvolvimento sustentável e a promoção de saúde a todas as pessoas, principalmente as que sofrem com maiores vulnerabilidades econômicas e sociais. A Educação Física de Qualidade (EFQ) prevê o investimento na formação das e dos profissionais, em ações que garantam a segurança das crianças e jovens, em habilidades e valores para a vida, nas habilidades

motoras e cognitivas para alavancar o desenvolvimento físico, mental, emocional e social das crianças e jovens (UNESCO, 2015).

Além disso, a UNESCO e o UNICEF defendem que ambientes direcionados à aprendizagem são mais do que infraestruturas e instalações físicas; eles devem englobar políticas institucionais que promovam e protejam os direitos humanos. Portanto, políticas efetivas devem ser elaboradas com o objetivo de prevenir e, principalmente, impedir o abuso, a violência física ou psicológica, o bullying homofóbico e a violência baseada em gênero (UNESCO, 2015, p. 21).

Transformar os espaços e as relações não é uma tarefa fácil. É comum encontrarmos interações repletas de violência e motivadas pelas normas sociais que naturalizam o racismo, a homofobia e a violência de gênero, agravadas por diversas condições de desigualdades sociais.

Considerando a história e o papel da Educação Física no Brasil e no mundo, essa pesquisa defende o investimento no conhecimento científico como forma de proporcionar uma educação transformadora a todas e todos. A começar pela superação dos conflitos e violência, fundamental para uma vida livre e de qualidade, acreditamos que a Educação Física deve incidir diretamente sobre as interações pessoais, onde moram as raízes da maior parte dos problemas relacionados a conflito e violência na escola.

Diante de todas as influências e transformações da Educação Física ao longo da história, das conquistas que produziram novas reflexões e práticas para a valorização da dimensão cultural do corpo e do movimento, consideramos que a colaborações da cultura corporal e da saúde coletiva podem caminhar juntas. Que os processos de aprendizagem conttenham conteúdos necessariamente conectados a melhora do convívio. A transformação das relações não deve fazer parte de um projeto a mais ou apenas em dias específicos.

Sonhamos com uma Educação Física que trabalhe pedagogicamente com os elementos da cultura corporal, onde as crianças e jovens possam apreciar e adquirir aprendizagens sobre as lutas, os jogos, as danças, os esportes e as ginásticas de forma que a aquisição de hábitos saudáveis, em todas as dimensões da vida humana, se relacione com a proteção das crianças e jovens. Uma perspectiva de melhora da qualidade de vida envolve a participação coletiva, a valorização da solidariedade e do respeito, a exaltação da diversidade e dos direitos humanos. Aspectos que não se contradizem às conquistas realizadas por meio da cultura corporal.

Os princípios da aprendizagem dialógica incorporados na Educação Física podem nos ajudar. Trata-se de promover cotidianamente a inclusão e o diálogo igualitário ao

reconhecer diferentes pontos de vista sob a mesma relevância para consensuar os acordos de organização e convivência. A inteligência cultural compreende o reconhecimento de diferentes tipos de saberes e de processos avaliativos, não somente de performance motora e capacidades físicas (SANDÚA; GONZÁLEZ; LÓPEZ, 2014).

O princípio da transformação requer espaços na Educação Física onde todas e todos, independentemente do gênero, orientação sexual, raça, etnia, nível de habilidade, composição corporal, etc., tenham as mesmas oportunidades de apreciação e aprendizagem dos elementos da cultura corporal. Uma transformação orientada para a superação das desigualdades. E como elemento essencial, a Educação Física deve garantir a aprendizagem instrumental de qualidade, promovendo novos aprendizados dentro de um planejamento com objetivos bem definidos (SANDÚA; GONZÁLEZ; LÓPEZ, 2014).

Em uma perspectiva dialógico comunicativa, a participação da comunidade nas aulas de Educação Física, como nos grupos interativos, e o fortalecimento das relações entre as crianças e jovens produz um sentido compartilhado que só é possível de ser obtido por meio das interações. A capacidade que as pessoas têm em dialogar e ajudar umas às outras evoca a solidariedade quando, por exemplo, as/os próprias/os estudantes se mobilizam para a aprendizagem de todas e todos, assim como para a melhora do convívio (SANDÚA; GONZÁLEZ; LÓPEZ, 2014).

Por fim, quando desenvolvemos formas para que todas as pessoas tenham o mesmo direito de aprender e alcançar os mesmos resultados, em respeito às suas necessidades e especificidades, colocamos em prática a igualdade das diferenças, essencial para o fortalecimento de uma Educação Física mais igualitária (SANDÚA; GONZÁLEZ; LÓPEZ, 2014).

Tendo como parâmetros universais os direitos humanos e com apoio da aprendizagem dialógica, esse investimento deve alavancar a aprendizagem e viabilizar a coesão social por meio de relações igualitárias e respeitadas. Tendo em vista a superação dos problemas associados aos conflitos e à violência, almejamos a abertura de caminhos para uma Educação Física que possibilite melhor fruição à cultura corporal e, sobretudo, que colabore com as transformações sociais e melhoramento da vida de milhares de meninos, meninas e jovens, assim como de todas as pessoas das comunidades escolares.

5. Fundamentação Metodológica.

Esta pesquisa se caracteriza por uma estratégia de investigação qualitativa com caráter exploratório. Em uma investigação qualitativa, o problema não é operacionalizado em variáveis com o objetivo de testar uma teoria ou hipóteses, como em uma pesquisa quantitativa. Diversas abstrações e interferências podem emergir no decorrer da pesquisa, tanto na fase de recolhimento como na análise de dados, tais irrupções são comuns a um ambiente não controlado e requerem alterações estratégicas ou novas ambientações (BOGDAN; BIKLEN, 1999; CRESWELL, 2007).

Os dados, também denominados qualitativos, devem ser recolhidos em um ambiente natural e o instrumento principal para a coleta é a própria equipe investigativa e a troca entre as pessoas envolvidas. Tais dados, apresentados por meio de descrições de pessoas, lugares, conversas, são coletados em contato profundo com os sujeitos a fim de buscar significações com base em suas perspectivas e compreensões de mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1999; CRESWELL, 2007).

A relevância de uma pesquisa exploratória (CRESWELL, 2007) se relaciona com o estudo de um tópico novo, com a exploração um novo contexto e diferentes participantes, ou ainda por que existem outras lentes teóricas para analisar um mesmo problema. O desenvolvimento dessa pesquisa concilia-se com lacunas existentes na produção científica, mencionadas no enquadramento do problema, que correspondem a demanda de estudos exploratórios que relacionem a Educação Física com a prevenção e a superação da violência escolar.

Ademais, esta pesquisa abordou o tema por meio de uma lente teórica pouco convencional quando comparado ao volume de produção científica existente sobre Educação Física e prevenção de violência. Os fundamentos teóricos servem para orientar o recolhimento e a análise dos dados dando coerência e sistematização ao conjunto de informações (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Podem ser utilizados no início do estudo para uma explicação do escopo, ao final servindo como parâmetros de interpretação ou como uma via reivindicatória, a depender das bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas da teoria (CRESWELL, 2007).

Na conformação atual da sociedade, a ciência é um conhecimento altamente valorizado e, em razão disso, não ter acesso a esse conhecimento significa estar excluído e, por vezes, vulnerável e desprotegido socialmente. Para Freire a comunicação, na condição de capacidade essencial para se mover no mundo, tem relação direta com o saber

instrumental. Nesta perspectiva, o rigor científico aplicado busca a proteção contra a manipulação e fomenta a ciência como esperança crítica e como investimento de transformação no mundo (FREIRE, 1983).

Essa tendência dialógica de nossas sociedades também tem um impacto em como se cria o conhecimento científico. Na atual sociedade da informação, é por meio do diálogo com as pessoas “não especialistas que se torna possível desenvolver teorias mais inclusivas e científicas. Não há especialistas que possuam todo o conhecimento social e cultural necessário para elaborar propostas eficazes para todas as pessoas. Todas e todos podemos contribuir com argumentos baseados em nossas diferentes experiências e recursos culturais (AUBERT *et al.*, 2020, p. 29).

A desmonopolização do conhecimento especialista é o conceito relativo a esse fenômeno. A autoridade de especialistas está sendo substituída pelo diálogo entre leigos e profissionais, onde se gera entendimento e, assim, melhores decisões são tomadas (AUBERT *et al.*, 2020). Assim, a informação não é mais acessível somente a especialistas, entretanto ainda é preciso superar a burocratização dos processos que, como descreveu Weber (1977 *apud* AUBERT *et al.* 2020), colonizam o cotidiano da vida pelos sistemas limitando a participação das pessoas naquilo que diz respeito a elas mesmas. A burocratização afeta as possibilidades de tomada de decisões, restringe a liberdade e diminui o sentido.

O giro dialógico influenciou a forma como as teorias são elaboradas. Assim, o diálogo com atores sociais incluídos nas pesquisas é o meio para recuperar o sentido do conhecimento produzido.

Estes não são somente informantes, mas também interpretam sua própria realidade a partir de seus próprios *mundos da vida*; por isso, para conseguir uma maior compreensão da realidade social e desenvolver teorias que possam servir de base para proposta de ação mais eficazes, investigadores e investigadoras necessitam trabalhar de forma colaborativa com os agentes sociais envolvidos nas realidades sociais estudadas (AUBERT *et al.*, 2020, p. 32).

Nesse sentido, a metodologia comunicativa corresponde à fundamentação teórica e metodológica desta pesquisa, desde o enquadramento do problema e construção do objetivo, até a coleta, análise e discussão dos dados. Esta orientação corresponde a uma perspectiva dialógico-comunicativa de investigação que indica outra forma de trabalhar com Educação Física e prevenção de violência no Brasil.

A metodologia comunicativa reconhece as pessoas como agentes sociais de suas vidas e dos meios em que circulam. Compreende que a natureza da realidade social é de origem comunicativa e parte de uma epistemologia dialógica e intersubjetiva. Os autores

responsáveis pela estruturação da metodologia (GÓMEZ *et al.*, 2006) explicam que a linguagem e a ação são atributos universais de todos seres humanos, independentemente do seu grau de escolaridade ou qualquer outro marcador social. Essa capacidade indica que todas as pessoas são agentes de transformação social e que todas podem contribuir na geração de novos conhecimentos.

Distante das teorias que se alimentam dos déficits e incapacidades das pessoas e das relações, a metodologia comunicativa tem como objetivo fundamental o desenvolvimento de ações dirigidas à transformação social e ao melhoramento da vida por meio de relações dialógicas e igualitárias (GÓMEZ *et al.*, 2006). Assim como na teoria da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2020), as ações orientadas pela metodologia comunicativa buscam pela superação das desigualdades sociais por meio da intersubjetividade e criação coletiva de sentido, como caminho para a construção deste conhecimento transformador, o conhecimento dialógico.

A metodologia comunicativa corresponde ao que Creswell (2007) denomina como alegações de conhecimento reivindicatório/participatório. Essa perspectiva deposita na pesquisa o compromisso com a ação, transformação e desenvolvimento das relações e das instituições sociais. O cerne dos objetivos de pesquisa de caráter reivindicatório/participatório encontra-se na superação de problemas como: desigualdade social, opressão, discriminação, alienação, dominação e supressão de direitos. Nesse formato, as pessoas participantes podem colaborar em diversas etapas para buscar melhores condições para o coletivo e para suas próprias vidas.

Apesar de Creswell (2007) não classificar a metodologia comunicativa como sendo de caráter reivindicatório/participatório diretamente em sua obra, tal como fez com a metodologia sócio-crítica, a classificamos assim, pois ambas almejam a transformação social e preocupam-se com os componentes de poder e interesses ocultos por trás do conhecimento. Entretanto, existe uma diferença fundamental entre as duas, que se resume no esforço da metodologia comunicativa em superar o degrau epistemológico entre participantes e pesquisadoras/es, ao propor um diálogo igualitário sobre teoria e realidade em busca de um consenso interpretativo (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Sendo a realidade social de natureza comunicativa, os significados compartilhados são construídos por meio do consenso, efeito da interação social e da capacidade de interpretação e autocompreensão das pessoas. O diálogo, inerente ao consenso, proporciona a construção de conhecimento por meio da reflexão e criação de sentido coletivo, superando a dicotomia sujeito-objeto de pesquisa. Assim, a metodologia

comunicativa, necessariamente, enfatiza o papel das interações sociais diante dos mecanismos que geram exclusão, à medida que reivindica a inclusão e a transformação (GÓMEZ *et al.*, 2006).

O degrau metodológico persiste enquanto ainda houver a dicotomia entre sujeito/objeto de pesquisa e é superado quando se interage por meio do diálogo igualitário. Considerando que a capacidade da linguagem e ação são fundamentais para a comunicação, de acordo com a ação comunicativa de Habermas (1987; 1981 *apud* GÓMEZ *et al.*, 2006), a metodologia comunicativa não utiliza da linguagem como estratégia para alcançar determinado fim ou êxito, tal como na racionalidade instrumental. A linguagem se constitui como meio para o diálogo e este, por sua vez, torna-se via para o consenso.

Assim, em uma pesquisa orientada pela metodologia comunicativa, o diálogo igualitário é meio para a elaboração de argumentos baseados em pretensões de validade a fim de alcançar o entendimento entre participantes e equipe investigadora. Isso significa que a posição de especialista do pesquisador ou pesquisadora não gera mais relevância aos argumentos, pois não é uma relação pautada em pretensões de poder. O discurso é valorizado de acordo com a veracidade da própria argumentação, independentemente da ocupação ou posição social que as pessoas possuem (GÓMEZ *et al.*, 2006).

5.1. Fundamentação para análise dos dados.

Essa etapa consiste no processo de extração de sentido e validação dos dados. É um trabalho constante, pois envolve refletir continuamente sobre as informações. As diretrizes da metodologia qualitativa indicam a preparação, organização e codificação dos dados como etapa que precede a análise das informações (CRESWELL, 2007). Por isso, os relatos foram transcritos integralmente e, após a leitura de todo material, foram organizados conforme as recomendações para uma pesquisa qualitativa.

O processo de codificação e categorização dos dados permite extrair significados conforme vai se estruturando a narrativa que se idealiza como produto final da pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2007). Consiste na procura de temas, regularidades e padrões no conteúdo dos relatos que se relacionam com questões e preocupações da investigação. Com isso é possível gerar uma lista de categorias para serem utilizadas na análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

O significado e a validação dos dados são elementos igualmente importantes para a obtenção dos resultados e conclusão da pesquisa (BARDIN, 1977). Entretanto, quem

investiga pode apresentar ideias e significados pré-concebidos sobre as realidades de quem participa, atribuindo sentido próprio às informações recolhidas. Diante disso, na metodologia comunicativa, o sentido necessariamente é gerado em processos coletivos de diálogo e consenso, assim como a validação ou a contestação das análises pré-concebidas (GÓMEZ *et al.*, 2006).

A análise de conteúdo diz respeito a técnica utilizada para trabalhar com os dados, obtidos via comunicação nas entrevistas e grupo de discussão. Segundo Bardin (1977), essa técnica permite elaborar representações do material original de forma condensada e de modo que não se perca em qualidade e quantidade de informações recolhidas. Por meio desta análise podem ser extraídas unidades de registro ou significação, cujos elementos contidos se assemelham em algum aspecto quanto ao seu conteúdo, tendo como objetivo produzir indicadores que permitem extrapolar outras ideias a partir da informação primária.

Componentes próprios da metodologia comunicativa também fizeram parte do processo de análise dos dados. Utilizamos o nível básico de análise, no qual as categorias extraídas devem ser cruzadas com as dimensões transformadora e excludente. Essa proposta de análise dos dados possibilita identificar os problemas para promover atuações com a intenção de superá-los (GOMÉZ *et al.*, 2006).

Aquilo que pode ser identificado como obstáculo de acesso a alguma prática ou impedimento para algum benefício social e que, portanto, reproduz as desigualdades sociais está relacionado a dimensão excludente. Por outro lado, os elementos que são favoráveis a transformação e ao melhoramento da vida das pessoas, encontram-se na dimensão transformadora. A identificação de cada elemento como excludente ou transformador é uma etapa que precede a criação de estratégias de intervenção (GOMÉZ *et al.*, 2006).

Uma vez com os dados todos coletados e codificados, durante o processo de organização e análise, as informações devem ser agrupadas conforme as dimensões excludente ou transformadora. A etapa final é realizada por meio da organização dos dados em uma matriz de análise (tabela 1) com classificações informações, considerando as influências decorrentes da relação entre estrutura e agência humana (GOMÉZ *et al.*, 2006).

A estrutura ou sistema são os aspectos que colonizam o cotidiano da vida humana que, por sua vez, corresponde a totalidade de vivências e experiências que as pessoas têm. A agência humana é a representação das pessoas, na condição de agentes sociais,

organizadas em coletivos com capacidade de transformação. A dualidade desta engrenagem social compreende tanto o poder de condicionamento da vida para a manutenção das desigualdades sociais, quanto o poder da agência humana para a transformação do mundo (GOMÉZ *et al.*, 2006).

	Sistema	Mundo da vida
Transformador	1	2
Excludente	3	4

Tabela 1: Modelo de matriz de análise que relaciona o sistema e o mundo da vida com as dimensões excludentes e transformadoras (GOMEZ *et al.*, 2006).

A matriz final contém os elementos excludentes e transformadores em relação às categorias e às dimensões de sistema ou mundo da vida. Assim é possível localizar os pontos de incidência dos fenômenos na relação entre estrutura e agência humana e buscar resoluções para a transformação dos problemas encontrados (GOMÉZ *et al.*, 2006).

5.2. Procedimentos Metodológicos.

Mesmo sendo essa uma dissertação de mestrado, que recebe interferências do tempo e das insurgências, houve o esforço para superar o degrau epistemológico em todas as etapas da pesquisa, desde a apresentação do tema, no momento de coleta das informações, nos grupos auxiliares, na análise e discussão dos resultados. Para o recolhimento das informações com base na orientação comunicativa foram selecionadas duas técnicas: entrevista ou relato comunicativo e grupo de discussão comunicativo (GDC).

Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas que, de acordo com Bogdan e Biklen (1999), tem a função de obter dados descritivos do discurso de uma ou mais pessoas em uma conversa conduzida por outra pessoa. Equivalente a um tipo de entrevista, o relato comunicativo valoriza a fala sincera e a escuta respeitosa sobre o que pensam e sentem as pessoas, sem que precisem falsear a realidade. É importante que as pessoas se sintam confortáveis na interação com pesquisadoras/es e demais participantes e que saibam que os resultados são para a melhoria do coletivo (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Desde a formulação do projeto desta pesquisa, que antecedeu todas as etapas descritas aqui, interferências surgiram por causa da pandemia causada pela Covid-19. Como consequência, foi necessário reajustar o cronograma inicial e adaptar do processo

de coleta das informações a fim de respeitar as orientações¹⁸ da Organização Mundial da Saúde.

Diante desses acontecimentos, foram realizadas quatro entrevistas ou relatos comunicativos por meios digitais. Esse tipo de encontro, apesar de não haver o contato pessoal e exigir das pessoas participantes alguns recursos como celular ou computador e internet de boa qualidade, possui também pontos positivos, por exemplo, a permanência das pessoas entrevistadas em um lugar idealmente confortável, como suas casas, além de ter ótimos recursos para o registro de áudio e vídeo, o que facilitou o processo de transcrição das entrevistas.

O relato comunicativo também requer um roteiro de entrevista que foi elaborado em duas etapas. No primeiro momento a pesquisadora responsável e a orientadora construíram juntas o esboço de um roteiro que, em um segundo momento, foi utilizado como base para o debate com o conselho assessor, outra ferramenta utilizada para aumentar a qualidade da investigação e adequá-la à metodologia comunicativa.

O conselho assessor possibilita uma discussão sobre diversos aspectos em diferentes fases da pesquisa. Por meio do diálogo entre pesquisadoras/es e pessoas que vivem diretamente os fenômenos estudados, este procedimento também busca promover um consenso entre saberes científicos e saberes do fato vivido que envolvem o tema de pesquisa (GÓMEZ *et al.*, 2006).

O conselho assessor desta pesquisa foi formado pela pesquisadora responsável, pela orientadora e por dois profissionais da Educação Física, um homem e uma mulher. O homem hoje atua em uma residência multiprofissional do Sistema Único de Saúde (SUS), possui doutorado e experiência profissional com educação popular. A mulher é uma professora universitária que atua em uma universidade pública no Rio de Janeiro. Ele e ela foram convidado e convidada a participarem deste encontro do conselho, como uma fase preparatória de ida ao campo.

O conselho assessor pôde-se reunir uma vez via *google meet* para a discussão a respeito do roteiro de entrevistas. A pesquisadora responsável apresentou o tema e os objetivos da pesquisa e contou como estavam planejadas as coletas de dados. Exibiu o roteiro prévio para que o colaborador e as colaboradoras fizessem comentários e

¹⁸ Para saber mais sobre as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) / Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) sobre as medidas de segurança durante a pandemia causada pela Covid-19 acesse: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6138:covid-19-oms-atualiza-guia-com-recomendacoes-sobre-uso-de-mascaras&Itemid=812

sugestões sobre esses tópicos. Orientações para o roteiro final e para a condução das entrevistas foram os resultados obtidos deste primeiro encontro. A colaboração do conselho aumentou a qualidade do material ao refletir sobre a forma de apresentar o tema às pessoas entrevistadas e sobre como cuidar para que o diálogo pudesse ser o mais igualitário possível. Durante todas as coletas de dados, cuidados com a fala e a escuta foram tomados com a intenção de não partirem de normativas ou julgamentos sobre a prática docente de cada sujeito.

O grupo de participantes desta pesquisa foi definido por uma amostragem de conveniência. Esse tipo de amostragem se determina de acordo com a conveniência da presença e disponibilidade das pessoas convidadas para o estudo (CRESWELL, 2007). Por isso, é comum que em estudos qualitativos sejam definidas pessoas específicas para serem incluídas na pesquisa, pois facilita a exploração do tópico em questão (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

As e os participantes convidados são pessoas que atuam como professoras e professores de Educação Física no ensino básico, sem vínculo com nenhuma instituição específica, o foco do diálogo se deu a respeito da experiência profissional das e dos participantes. Então, por conveniência, foram contatadas pessoas conhecidas da pesquisadora e incluídas intencionalmente na pesquisa, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados, mas produz indicadores para o aprofundamento da produção de conhecimento (CRESWELL, 2007).

Para a seleção de participantes, primeiro foram enviadas mensagens via *whatsapp* com explicações sobre a pesquisa – tema, objetivos e as condições de participação. Nesse momento, a pesquisadora procurou saber se havia o interesse em participar de um estudo sobre prevenção de violência baseada na identidade de gênero e de orientação sexual. A partir da indicação positiva sobre o interesse na participação, foi enviado um e-mail formalizando o convite contendo novamente todas as informações sobre o tema e objetivo, junto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que reforçou todas as informações mais uma vez. Os termos foram assinados e devolvidos virtualmente à pesquisadora, em razão do distanciamento social necessário ao contexto da pandemia.

Quatro pessoas foram convidadas a participar, duas mulheres e dois homens, todas atuantes como docentes de Educação Física no ensino básico. Na tabela abaixo, seguem as informações que caracterizam as e os participantes da pesquisa.

Código	Gênero	Idade	Ano de formação	Tempo de experiência	Ciclo com que trabalha atualmente	Local de atuação
E01	Homem cis	34	2017	3 anos	Ensino infantil e fundamental I	Prefeitura de Itirapina.
E02	Mulher cis	25	2017	2 anos	Ensino infantil e fundamental I PROATEC ¹⁹	Escola particular em São Carlos. Rede estadual em São Carlos e Ibaté.
E03	Homem cis	54	1991	19 anos	Ensino fundamental I e turmas de treinamento no contra turno (12 a 15 anos).	Rede estadual em São Carlos.
E04	Mulher cis	31	2018	2 anos	Ensino fundamental I e II	Prefeitura de Ilha Bela.

Tabela 2: Caracterização dos e das participantes da pesquisa.

Mesmo sendo esta uma amostra pequena, existe a presença do fator diversidade entre os e as participantes - idade, gênero, experiência docente, período de formação, atuação profissional em escolas públicas e privada, e nos ciclos de educação infantil, fundamental I e II. Para a metodologia comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006), assim como para a aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2020), a diversidade entre as pessoas é importante pois representa no debate diferentes perspectivas para abordar os problemas de forma mais abrangente do que quando se tem um grupo homogêneo. Assim, grupos compostos com integrantes diversos, com características e histórias de vida diferentes entre si, representa a possibilidade de contemplar múltiplas formas de interpretar e de dar sentido à vida no mundo.

Faz-se importante indicar o cumprimento do protocolo de ética como parte necessária à pesquisa. Este segmento se preocupa com a conduta profissional de pesquisadores e pesquisadoras e pretende assegurar a integridade das pessoas participantes. A pesquisa obteve o parecer consubstanciado de liberação pelo comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos para estudos com seres humanos, o número CAEE de identificação na Plataforma Brasil é 33440520.3.0000.5504. A pesquisa obteve financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) para seu desenvolvimento.

Como sugere Creswell (2007), por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram expostos os dilemas éticos previstos que poderiam afetar os e as participantes. Considerando que o tema envolve sofrimento e pode gerar desconforto e insegurança nas pessoas ao falarem sobre violência, buscamos transmitir nitidamente as

¹⁹ Professor/a de Apoio à Tecnologia e Inovação, cargo instituído pelo Estado de São Paulo, durante a pandemia da Covid-19, voltado para o auxílio das tecnologias para os e as estudantes.

informações essenciais, a fim de minimizar possíveis constrangimentos e também evitar fraude na pesquisa.

As pessoas participantes foram comunicadas sobre a duração da entrevista, com estimativa de duas horas, mas que variou entre duas horas e duas horas e meia por pessoa, sendo feito o combinado conforme a necessidade de expansão do tempo. Essas ponderações foram feitas com a intenção de precaver danos relacionados a desgaste físico, mental e/ou emocional e também para que cada pessoa pudesse escolher o melhor momento, cujo tempo de servir à pesquisa não atrapalhasse outra atividade pessoal.

Os e as participantes receberam a garantia de que todas as informações compartilhadas durante as entrevistas são confidenciais e, portanto, não serão divulgadas sem consentimento. Durante todo o processo de pesquisa até após a divulgação dos resultados, a identidade de cada pessoa participante permanecerá em anonimato, assim como qualquer elemento que possa facilitar sua identificação.

A condução das entrevistas conforme a metodologia comunicativa presume um diálogo entre os conhecimentos científicos e da realidade vivida. Para isso a pesquisadora realizou uma breve exposição sobre o assunto a ser tratado antes de cada questão. Com a intenção de evidenciar informações que circulam no meio científico sobre o tema e debater como tais assuntos afetam a atuação docente no cotidiano escolar, as entrevistas foram dinamizadas por essas trocas partindo da afirmação de que não haveria nenhum tipo julgamento sobre os relatos apresentados. Superar o degrau epistemológico não condiz com uma postura arrogante de acadêmicos e acadêmicas que subjugam a forma e o conteúdo da argumentação das pessoas participantes.

Após consentido o pedido de gravação, as entrevistas ocorreram tranquilamente, salvo alguns problemas com a internet, equipamentos eletrônicos e queda de energia em poucas ocasiões. Nada que prejudicou o produto final da coleta, nem os arquivos de áudio e vídeo gerados automaticamente pelo *google meet*. As pessoas também se dispuseram a trocar mais informações em outros momentos após a entrevista individual, caso fosse necessário, o que ocorreu com três participantes via mensagens de texto e áudio utilizando o *whatsapp*.

Em uma pesquisa científica, de caráter quantitativo ou qualitativo, indica-se a realização da triangulação de dados com a intenção de buscar convergência entre as informações (CRESWELL, 2007). Na metodologia comunicativa a orientação é, para além da convergência, pela busca do consenso entre pesquisadores/as e pessoas

participantes a respeito dos dados coletados e da interpretação e análise feitas sobre eles (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Por isso, em um processo de validação dados, um grupo de discussão comunicativo foi realizado com as e os mesmos participantes das entrevistas individuais. O formato em grupo tem o potencial para encorajar as pessoas a falarem sobre um mesmo assunto, com a possibilidade de estimularem umas às outras a aprofundarem a reflexão das ideias (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Ao final das entrevistas individuais, os e as participantes aceitaram participar do grupo de discussão comunicativo. Esse encontro foi essencial para debater as informações coletadas a fim de buscar acordos entre participantes e equipe pesquisadora. Sobretudo, esse momento também foi fundamental para levar às e aos participantes colaborações da produção científica que podem auxiliar na reflexão e ação da prática docente diante da violência escolar.

O grupo foi realizado com a presença da pesquisadora responsável, dos professores e professoras e também pôde contar com a presença de mais uma pessoa para compor a equipe investigadora. A pessoa convidada é integrante do mesmo grupo de estudos e pesquisa que participa a pesquisadora responsável, o NIASE²⁰. Gentilmente, aceitou o convite para auxiliar na realização do grupo por meio de importante suporte emocional, instrumental, reflexivo e argumentativo, considerando sua extensa experiência profissional como pedagoga e sua qualificação como doutora, frequentemente debatendo e colocando em prática os conhecimentos a respeito da prevenção de violência.

O encontro, via *google meet*, teve a duração de duas horas e quinze minutos e foi dividido em dois momentos. No primeiro momento ocorreu uma leitura intersubjetiva de três textos²¹, para que pudéssemos trabalhar diretamente com conhecimentos que a literatura científica e acadêmica discute como relevantes à prática docente e à prevenção de violência. Essa foi uma maneira encontrada de oferecer, aos professores e professoras,

²⁰ Como mencionado na introdução, o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) desenvolve pesquisa, ensino e extensão considerando diferentes práticas sociais e educativas. Busca identificar fatores transformadores e excludentes que ocorrem em diferentes espaços e coopera com os grupos que produzem práticas para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludentes. Para saber mais acesse: <https://www.niase.ufscar.br/institucional>.

²¹ Os textos trabalhados foram: 1º) CREA. Community of Research on Excellence for All. Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos: formação em comunidades de aprendizagem. Módulo 10. 2017. 2º) FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Item 1.8 – Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática). 3º) LONGAS, Eva Sancho; RODRÍGUEZ, Cristina Pulido. El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, n. 367, p. 38-41, 2016.

contribuições imediatas ao processo de realização da pesquisa que, por sua vez, foi retribuída com colaborações essenciais para seu desenvolvimento e conclusão.

A segunda parte do grupo de discussão comunicativo foi destinada para o diálogo sobre as informações coletadas até o momento. Para isso foram dispostas a redução das análises das entrevistas em formato de tabelas, com os elementos distribuídos entre as dimensões excludentes e transformadoras, que serão também apresentadas no capítulo seguinte. Essa técnica permite uma interpretação conjunta sobre as informações, procedimento importante para a metodologia comunicativa na qual a interpretação da pesquisadora responsável não deve ser a única a definir os resultados da investigação.

6. Apresentação dos resultados.

Em uma pesquisa exploratória, ao final de uma etapa de transcrição dos dados, quando nos deparamos com a quantidade de páginas e informações reunidas, é possível que tenhamos a sensação de que há muitos caminhos a seguir ao mesmo tempo que não saibamos exatamente por quais deles começar (BARDIN, 1977). Utilizamos uma estratégia realizada em duas etapas: uma codificação das unidades de significação assentada na leitura em profundidade dos relatos individuais e uma categorização baseada na articulação das informações emergentes na primeira etapa com os elementos próprios da metodologia comunicativa.

A extração de temas é uma das possíveis formas de gerar categorias e contabilizar frequências de aparições das informações. São afirmações ou alusões feitas a respeito de assuntos diversos que, quando reunidas em torno do tema central, facilita a organização dos dados para formar categorias passíveis de análise e discussão (BARDIN, 1977).

Primeiramente, então, elaboramos um mapa mental (quadro 1) que abrangeu dez unidades de significação primárias, algumas destas com subdivisões, a fim de facilitar a localização das informações sobre os diversos assuntos contidos nos relatos. Essas unidades de significação primárias funcionam como uma espécie de unidade base que se destinam à categorização e à contagem frequencial (BARDIN, 1977). Para termos parâmetro sobre em torno de quais assuntos os dados seriam organizados neste mapa mental, utilizamos as famílias de codificação sugeridas por Bogdan e Biklen (1999) que oferecem uma gama de elementos da comunicação genéricos facilmente aplicáveis em dados brutos como as transcrições de entrevistas. Todo esse processo foi realizado com base na leitura em profundidade das entrevistas, ainda sem articular as informações de um relato com os outros.

Denominamos de unidades de significação primárias porque elas foram as primeiras a emergir, tendo como base as famílias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1999) sobre temas abrangentes. Cada entrevista teve seu quadro próprio gerado, com as unidades de significação primárias e as falas correspondentes retiradas dos relatos, organizadas de tal forma que facilitou as consultas recorrentes do material transcrito para a elaboração deste texto.

O processo inicial de codificação dos dados serviu como uma base organizacional, como uma preparação do terreno para, posteriormente, comparar os relatos e extrair as categorias finais. Dessa forma, a segunda etapa consistiu no agrupamento por

regularidade das unidades de significação primárias, em acordo com os temas emergentes nas próprias entrevistas e no referencial da pesquisa. Nesta etapa também houve o processo de redução das categorias e da identificação dos elementos excludentes e transformadores.

Mapa mental de organização das informações		
Famílias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1999)	Unidades de significação primárias	Códigos
Código de contexto: são dados que majoritariamente descrevem o contexto ou a situação, o tópico ou os temas podem ser classificados.	Caracterização do ambiente e das pessoas e situações relatadas	C-I
Códigos de atividade: informações que se referem a tipos de comportamento que ocorrem regularmente.	Interações e comportamentos atribuídos a socialização	C-II
Pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos: dados a respeito da percepção que as pessoas têm sobre as outras ou dos objetos que compõem os relatos.	Percepções dos/as professores/as sobre as pessoas envolvidas nos relatos	C-IIIa
	Percepções dos/as professores/as sobre a instituição escolar	C-IIIb
Códigos de relação e estrutura social: se relacionam com padrões de comportamento nas relações de amizades, romances, inimizades, etc., assim como os papéis sociais das pessoas e as dinâmicas das relações considerando a estrutura social.	Motivação e justificativas para os atos de violência	C-IVa
	Motivação baseada na discriminação de gênero ou de orientação sexual	C-IVb
Códigos de definição da situação: se referem às descrições dos sujeitos sobre situações ou temas particulares, destacando as visões sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre o posicionamento pessoal diante de alguma situação ou tema em questão.	Obstáculos relativos a formação profissional e pessoal.	C-Va
	Obstáculos do cotidiano	C-Vb
	“O que eu tive”	C-Vc
	Fatores identificados como protetivos	C-Vd
	Fatores identificados como risco	C-Ve
	Pensamentos e sentimentos diante da violência	C-Vf
Códigos de estratégia: dizem respeito a estratégias, técnicas, métodos, enfim, formas de se fazer coisas variadas conscientemente, mas que se difere dos comportamentos corriqueiros das pessoas.	Instrumentos, apoios e estratégias de ação para prevenir ou minimizar uma situação de violência.	C-VI
Códigos de acontecimentos: dados que se referem a acontecimentos específicos e esporádicos ou que aconteceram apenas uma vez.	Relatos de violência	C-VIIa
	Relatos de violência cuja motivação foram gênero/sexualidade	C-VIIb
Perspectivas tidas pelos sujeitos: são informações atribuídas a percepções ou pontos de vista que envolvem temas, normas, definições e pensamentos que são compartilhados entre as pessoas.	Sugestões de temas e abordagens	C-VIII
Códigos de processo: representam dados que compartilham sequências de acontecimentos e definem mudanças ao longo do tempo.	Transformações pessoais relatadas pelos/as professores	C-IX
Códigos de métodos: dados que se relacionam com os procedimentos de investigação.	Efeitos imediatos da pesquisa	C-X

Quadro 1: Mapa mental de organização estruturado por meio das unidades de significação primárias extraídas das transcrições e leitura individual dos relatos.

Na segunda etapa, por meio da comparação das informações contidas em todos os relatos, outros temas emergiram. As categorias finais representam temas específicos abordados nas entrevistas com alta frequência, assim como assuntos que, mesmo com uma frequência baixa de citação, são considerados importantes para o trabalho de prevenção de violência com base em evidências científicas.

As categorias finais estão representadas em tabelas que contém a relação com os elementos excludentes e/ou transformadores, assim como a contagem frequencial de cada elemento. Tais elementos são componentes específicos da análise básica da metodologia comunicativa na condição de indicadores para o trabalho de prevenção da violência, permitem identificar o que já está sendo desenvolvido e o que é necessário transformar.

Na sequência, serão apresentadas as tabelas com as categorias validadas junto ao grupo de discussão comunicativo, contendo a relação entre a categoria e os elementos das dimensões excludente e transformadora. Cada tabela contém uma categoria final (título da tabela) e os elementos distribuídos nas dimensões excludente e transformadora que se articulam ao respectivo tema que abrange a categoria. Ao final da análise, as tabelas foram correlacionadas entre si tendo como base o sistema e o mundo da vida, localizando as transformações necessárias em cada segmentação.

6.1. Percepções sobre violência dentro da comunidade escolar.

Nesta primeira seção serão apresentados os elementos excludentes e transformadores observados no ambiente e nas relações que integram a comunidade escolar e a comunidade de entorno (tabela 3). São aspectos muito variados, que representam o todo de uma comunidade escolar, desde as famílias até o que sucede dentro das salas de aula. Considerando os aspectos relacionais da sociedade da informação, todas as interações e agentes são influências muito importantes para se obter uma educação de boa qualidade, não se resumindo apenas ao trabalho feito pelos professores e professoras durante suas aulas (BRAGA; MELLO, 2014).

Percepções sobre violência dentro da comunidade escolar			
Excludente	F	Transformador	F
Ausência de apoio aos/às professores/as da e na instituição escolar	7	Auxiliares de sala disponíveis para apoiar o/a professor/a	2
Naturalização da violência nas interações (familiares, funcionários, estudantes)	3		
Processos de naturalização da violência percebidos nas famílias (incentivo, discriminação, punição, negligência)	3		

Tabela 3: Violência percebida na comunidade escolar e na comunidade de entorno. Na tabela, F é igual a frequência de aparecimento dos elementos nas falas.

Em primeiro lugar, o elemento que mais esteve presente nas falas (F=7) dos professores e professoras, foi a ausência de apoio institucional. Tanto pelo fato da própria escola não oferecer este suporte para lidar com situações de conflito e violência, como não ser possível reconhecer nas interações um lugar onde não se encontra acolhimento.

E o que me chamava muito a atenção também, é quase inacreditável assim, eu ficava inacreditada com as coisas que eu via, era a postura da escola em relação à quando acontecia isso [uma situação de violência]. Então, ou não fazia nada ou apenas tinha uma conversa ali na coordenação, que eu não sei o que era conversado ali, ou então mandava embora. “Vai embora!”. Literalmente tinha muito essa cultura lá, né? Também. Alguma, algum problema eles abriam a porta para o estudante ou para a estudante e eles iam embora. Não em massa, né? Não todos juntos, mas um, dois, às vezes uma sala inteira. (E02_CIIIb).

Mas pensando nessa coisa da violência na instituição escola, esses dados podem ser até... sei lá, colocar panos quentes em cima das situações, né? Porque não tem denúncia na verdade, a gente passa por muita coisa na escola que não sai dos portões da escola, por várias questões. (E04_CVX).

A ausência deste suporte afeta os professores e professoras de diversas formas. Geram impactos emocionais, questionam suas práticas docentes, buscam ajuda e muitas vezes encontram apenas em outros espaços que não na escola.

Mas é... relatando aqui em casa né? O que havia acontecido, agora tô falando da escola do estado, tá? Aqui, das meninas, eu disse que eu me sentia de mãos atadas, assim, sem ter o que fazer, sabe? Eu me senti é... quase que eu não tivesse ali. Que eu não tinha o que eu pudesse fazer. A única coisa que quase que instintivo... foi quase que automático assim, foi muito natural, foi separá-las né? É, nem pensei para fazer isso. (E02_CVf).

A professora conta no relato anterior sobre um caso de violência física que presenciou entre duas adolescentes em uma escola pública, na qual a única forma de intervenção possível foi apartá-las corporalmente, também se colocando em risco. Motivações que favorecem esse tipo de ocorrência se relacionam, diretamente, com o segundo elemento excludente mais presente.

A naturalização da violência nos processos de socialização e educação tem a ver com a percepção da violência como algo comum, natural ou até mesmo incentivável. Esse tipo de percepção e comportamento é dominante na sociedade em que vivemos, sendo disseminado pelos processos de socialização desde o nascimento, como já mencionado neste trabalho, e por isso ocorre em todos os tipos de interação e em todos os âmbitos sociais (FLECHA, 2012).

A primeira vez que eu fui eu fiquei inacreditada, não sei se é essa a palavra, mas eu não imaginei que aquilo acontecesse dentro de uma escola, porque não tinha tido experiências anteriores. [...] então... a violência que eu via ali era de todo mundo com todo mundo, incluindo direção, coordenação e funcionários e alunos. Então era... eu via muitos gritos, mas bastantes assim, muitos gritos, ouvia muitos insultos de alunos e alunas contra eles mesmos, ouvia contra os funcionários, inclusive tinha um funcionário em especial que tinha muito, assim, a relação era muito conflituosa e eu acredito que chegou à violência. [...] ele insultava muito os estudantes e os estudantes insultavam muito ele, assim, e eram com gritos sabe? Não era uma discussão ou um bate-boca. É... eu vejo problema também no bate-boca, mas era algo descontrolado no meu ponto de vista. (E02_C-I e CVIIa).

Grande parte dos relatos tem a ver com a aceitação da violência como forma para resolução de conflitos, fator que gera um clima favorável para que a violência não seja inibida e prevenida (DAHLBERG; KRUG, 2007). Assim, as pessoas utilizam da violência para obter prestígio social, para defender seus posicionamentos e até mesmo consideram parte da educação das crianças. A aceitação da violência para resolver os problemas não minimiza o número de ocorrências, pelo contrário, gera mais conflitos, prejuízos e favorece a sua naturalização. Os modelos de relação não igualitários, baseados na lógica da dupla moral, se alimentam da valorização social que é depositada na violência, por meio das interações com os agentes de socialização (FLECHA, 2012).

[...] então assim, a minha ideia porque ocorre a violência: a educação sociabilizada, a educação que a gente acha que é normal. É normal agredir, é normal xingar, é normal... isso cria a questão da violência. Então eu posso agredir, não é que eu posso agredir, eu agrido e é normal. No primeiro texto²² que você leu, é normal ser agressor, não que eu faço isso, ah vou fazer porque é normal, não. Eu faço isso porque eu faço, porque é normal ser agressor, entendeu? É... não eu, tá? Só um exemplo. É normal as pessoas agredirem de um certo modo. (E01_CII e CX).

Quando este assunto envolve as famílias, aparecem casos muito distintos, mas que, no geral, representam o âmbito familiar como mais um lugar onde as crianças e adolescentes aprendem a se relacionar por meio da violência ou um lugar onde não estão livres de situações de risco.

“[...] e aí acontece de tudo, né? Tem famílias que ficam surpresas com aquilo, né? Com aquilo que tem um agressor ali na família dela né? Uma criança agressora, que ela não deu essa educação. “Ensinei outra

²² O texto que o professor menciona diz respeito aos conhecimentos sobre socialização preventiva, compartilhados pela pesquisadora durante os relatos comunicativos, que envolvem o tema da socialização e naturalização da violência nas interações sociais. Não foi propriamente um texto lido, mas um compilado de informações comunicadas durante a entrevista.

coisa para ela”, né? [...]. E tem pessoas que não, que acham que tem que ser assim mesmo, né? “Oh, mas tá certo! Bateu no meu filho é para bater também! Eu ensinei isso pra ele, pra não dar moleza não!” E aí não dar moleza pra esses bichinhas, não dar moleza pra essas meninas. (E03_CII).

Trabalhar a socialização preventiva com as famílias não significa despejar a culpa nos familiares. Afinal, todos e todas compartilhamos dos mesmos mecanismos de socialização, somente pelo fato de convivermos na mesma sociedade, por isso somos constantemente atravessados/as por esses valores dominantes. Ainda que em algumas famílias, as crianças, desde cedo, tenham modelos alternativos, não baseados na violência, todos os outros âmbitos, especialmente os meios de comunicação, possuem milhares de formas de fomentar a naturalização e atração pela violência. A formação dialógica de familiares, atuação educativa de êxito que abordaremos no capítulo seguinte, existe justamente para refletir e compartilhar com as famílias a responsabilidade pela qualidade da convivência e aprendizagem das crianças e adolescentes.

O único elemento transformador que aparece nessa seção é a presença de auxiliares de sala disponíveis para apoiar os professores e as professoras

[...] aqui em Itirapina a gente tem bastante apoio da monitoria... seria inspetores... não é inspetor, mas faz o trabalho dele. Então, a gente tem bastante monitores e professores assistentes, são professores que estão ali para ajudar o professor se precisar de qualquer coisa assim, né? [...] se for em creche eu tenho de uma a duas auxiliares por sala, que elas me ajudam nessa... nessa questão que eu chamo elas para elas ficarem com a criança para depois eu poder conversar com a criança ou essa professora assistente ou monitores que podem estar me ajudando nessa hora. (E01_CVI).

Esses elementos foram mencionados tendo em vista o contexto da educação infantil, onde a presença desses profissionais é bastante comum. Entretanto, estabelecemos uma relação entre esse apoio como uma das possibilidades de superar a sensação de solidão na profissão docente, mencionada algumas vezes no grupo de discussão comunicativo, diante de situações que muitas vezes podem ser paralisantes ou gerar incertezas sobre o que fazer.

E aí, voltando na questão do que ela tá falando, da prática, essas decisões, de novo, elas são sempre solitárias, né? Então, a gente sempre tá tentando fazer algo positivo lá, em relação aos conteúdos, inclusive, em relação a resolução desses conflitos. E tá sempre apagando incêndio. Mas ao longo do tempo, aí consegui retomar o raciocínio, essa minha mudança, ao longo do tempo, me trouxe essa tranquilidade para entender que parece que agora eu faço algo interessante para as crianças nessa questão de resolver esses conflitos, e principalmente evitar que

eles aconteçam, né? Ou estar muito atento para se vai acontecer e conversar sempre com eles isso. Mas ainda é solitário. É... eu imagino que a professora lá da sala também faça algo parecido, ou ela tenta, ou ela nem faça, mas na verdade a gente não sabe. Não tem um espaço grande assim de discussão disso que... como o professor falou, que vai permear toda a escola o tempo todo, né? Fica sempre naquele... do dia-a-dia. Então, o Paulo Freire em algum texto dele ele fala do pensar certo, né? É difícil, né? Porque é sempre solitário. Que nem a professora falou, você nunca sabe se você tá fazendo o melhor, se aquilo é adequado. (E03_GDC).

Relatos como este são muito importantes pois nos ajudam a olhar para um mesmo problema por diversas perspectivas. Os conflitos e a violência nas escolas envolvem muito mais do que a vítima e o perpetrador em uma situação pontual de agressão. Desde os aspectos relacionados à socialização que se tornam motivações, os acontecimentos, as famílias, os professores e professoras, os e as colegas, muitas pessoas, de alguma forma, acabam diretamente ou indiretamente envolvidas e o clima da escola é prejudicado sempre que um conflito culmina em uma situação de violência. Estes são mais elementos que nos ajudam a pensar sobre a necessidade das ações comunitárias, compromissadas e embasadas, onde os conflitos sejam tratados desde suas raízes para que o sentimento de solidão seja transformado em solidariedade e as incertezas em confiança no trabalho coletivo fundamentado em evidências científicas.

6.2. *Percepções sobre as relações entre estudantes.*

Esta seção diz respeito especialmente às interações entre os e as estudantes tendo como base a percepção dos professores e professoras (tabela 4). Os elementos considerados excludentes são aqueles que envolvem as interações e a socialização a favor da violência, ao passo que o elemento transformador corresponde a identificação de um fator importante que previne violência.

Relações percebidas entre estudantes			
Excludente	F	Transformador	F
A agressão é rotineira no tratamento entre os/as estudantes	3	Amizades que protegem	1
Conforme aumenta a idade dos estudantes, aumenta-se a percepção da violência	3		
Apresentar um comportamento conflituoso/violento e possuir algum tipo de status entre os/as colegas	3		
Estudantes são alvos de violência quando apresentam dificuldades associadas aos jogos e às habilidades motoras nas aulas de Educação Física.	2		
A vítima reagir da mesma forma que está sendo intimidada	2		
Observadores/as que estimulam o conflito/violência ou não se posicionam contra	2		

Tabela 4: Percepção dos professores e professoras sobre a relação entre os e as estudantes. Na tabela, F é igual a frequência de aparecimento dos elementos nas falas.

Este tema apresentou muito mais elementos excludentes do que transformadores, sendo que o primeiro deles, a agressão percebida como rotineira no tratamento entre os/as estudantes (F=3), também se relaciona com a naturalização da violência presente na comunidade escolar. Entretanto, essa seção se dedica exclusivamente às relações estabelecidas apenas entre estudantes que foram observadas pelos professores e professoras.

Mas aquela violência do dia-a-dia ali, assim, numa aula de 50 acontece em 49 minutos pelo menos. Brincando aqui um pouco, né? Então, desde um olhar, né? É... que eu percebo, e aí é questão de percepção mesmo, um olhar maldoso é... ofensa verbal, muita ofensa verbal entre as crianças. Muito carinho também entre elas, né? Mas a gente tá falando da violência, então, acontece todo tempo, né? Momentos de carinho e momentos de violência. (E03_CVIIa).

O professor e a professora que trabalham no ensino infantil e fundamental possuem a percepção de que, conforme a idade das crianças vai aumentando, aumenta-se também a incidência de violência entre elas (F=3).

“No segundo ano... isso vai aumentando conforme a idade que a criança vai... conforme eles vão ficando mais velhos. Você vê já essa comparação: o corpo de menina que não parece corpo de menina, ou algum menino que anda que não é o padrão estabelecido na cabeça dos meninos, tipo já fica colocando padrões: “ah, aquela criança ali – tô usando a palavra que as crianças costumam usar – aquela criança ali é bichinha, ó o jeito que ela anda”; “ai, não joga futebol porque ele é bichinha, ele é veado”. (E01_CVIIb).

Esse elemento nos remete ao argumento de que a prevenção de violência deva acontecer desde o zero anos de idade, para que, desde pequenas, as crianças valorizem e ajam por meio da solidariedade e do cuidado entre elas. A transformação dos modelos de relações influencia diretamente a percepção sobre um comportamento violento. O reconhecimento da violência deixa de ser aceitável e, sobretudo, esvazia a atenção que muitos estudantes recebem por manter um comportamento desse tipo (LONGAS; RODRÍGUEZ, 2016).

As evidências científicas nos mostraram que a busca por aceitação ou *status* dentro do grupo de iguais é um fator que se correlaciona a comportamentos violentos expressados por estudantes (SANTURIO e FERNÁNDEZ-RÍO, 2018; BASCÓN-SEDA e RAMÍREZ-MACÍAS 2020). Da mesma forma, a relação entre popularidade/reconhecimento dos colegas e comportamento violento está presente nos relatos, terceiro elemento excludente da tabela (F= 3).

E aí, quando eu sinto que quando tem mais gente olhando é aquela coisa de mostrar que é mais... mais forte, que é mais, que representa, que faz e acontece na escola. Fica muito mais forte, né? Então, era uma coisa que às vezes quando estava em evento eu não conseguia intervir. Falava: “ó, tal pessoa, senta, não pode! Vou te tirar daqui, não sei o que”. E aí a pessoa já não correspondia como normalmente corresponde na minha aula com muito menos pessoas por perto, né? (E04_CVe).

No caso da Educação Física, esse tipo de reconhecimento se relaciona frequentemente com as habilidades ou a facilidade de jogar e participar de atividades físicas que algumas pessoas apresentam. Como foi apresentado na segunda seção do capítulo dois, é comum que estudantes que praticam *bullying* nas aulas de Educação Física apresentem esse perfil de bom jogador, em sua maioria meninos, que utilizam disso para obter benefícios na disciplina, mas que também maltratam os e as colegas que não possuem a mesma desenvoltura e habilidade para participar de jogos e realizar exercícios físicos (WEIMER; MOREIRA, 2014).

Mesmo ele sendo agressor, porque ele xinga todo mundo, né? Ele xinga as pessoas do outro time e xinga as pessoas do time dele, mesmo assim ele é popular, né? Ele é escolhido pelas outras pessoas. Eu sei que eu vou jogar com ele, ele vai me xingar, mas como eu quero ganhar o jogo eu quero que ele joga no meu time. (E03_CII).

Assim, a habilidade motora é relatada como motivação para conflitos e violência nas aulas de Educação Física. Outro elemento excludente identificado nas entrevistas, os estudantes frequentemente tornam-se alvos de violência quando apresentam dificuldades associadas aos jogos e às habilidades motoras nas atividades propostas (F=2). Como o professor percebe, o resultado dessa interação pode afetar a autoestima da vítima, o que é preocupante pois uma autoestima positiva é um fator considerado preventivo nos espaços escolares (PIGOZI e MACHADO, 2015).

E aí durante o jogo é... todo mundo erra, não é? Normalmente os mais habilidosos eles erram muito mais do que os outros, né? Por que? Porque eles recebem a bola toda hora, seja em qualquer jogo coletivo, né? Então, o número de vezes que eles erram é muito maior do que eu, por exemplo, que não sou bom de futebol. Então, eu... eu raramente erro um gol, porque eu nem chuto ao gol, quem erra muito gol é o outro, né? Mas esse erro, ele é perdoado pelas outras pessoas, agora se eu errar é um absurdo, não é? Eu sou massacrado. Então, durante o jogo de vôlei lá, quando alguém erra e ele é aquele que tem menos habilidade e todo mundo já sabe, ele é massacrado o tempo todo e isso diminui a autoestima dele e ele erra cada vez mais. (E03_CVd e CVe).

Os elementos excludentes registrados ao final da tabela dizem respeito a fatores identificados como agravantes de uma situação de violência. Como, por exemplo, a reação da vítima na mesma medida em que sofre uma intimidação ou agressão (F=2).

Uma delas [situações] foi quando eu estava responsável pela turma, era minha aula, uma das alunas da minha turma estava saindo da sala, que a gente ia para a quadra. E aí ela se deparou com uma menina que... que ela tinha um conflito. E aí foi um olhar para a outra e eu vi assim, foi um olhar para a outra e elas saíram se pegando, se pegando fisicamente, puxando o cabelo e tudo mais. [...] e o que mais me chamou a atenção foi o motivo de tal, da relação conflituosa, violenta entre as duas e... o fato dela não querer resolver essa situação. Então, ela queria revanche, tipo assim, sabe? Ela dizia que aquilo não iria ficar barato, que a outra menina iria apanhar. Então, tô usando palavras dela, que a menina iria apanhar e enfim. (E02_CIIIa; CIVa; CVf e CVIIa).

Este é um exemplo que expõe o fato de que considerar a violência como forma de resolução dos conflitos serve apenas para criar um clima ainda mais favorável à violência, promovendo uma sucessão de acontecimentos que somente geram mais sofrimento às pessoas. Somado a esse fator, o último elemento excludente denuncia a presença das pessoas, ao redor de uma situação como a anterior, que estimulam o conflito/violência ou não se posicionam contra.

Mas eu acho que fatores que favoreceram, assim, algumas situações das que eu já citei é... sempre a plateia mesmo, espectador. Ter pessoas olhando meio que estimula, né? Ou colegas terem uma atitude de: “ó! Olha o que ela falou agora!” ou “olha o que ele falou! Nossa! Não acredito!”, né? Ter essas atitudes de provocar o agressor e às vezes a vítima e, claro, a vítima reagir também é um... um grande fator de aumento da ira do agressor na hora. Quando tem reação, aí tipo vai aumentando o grau de... a gravidade do que a pessoa tá falando, como tá provocando, do tom de voz, ou de como a pessoa tá se colocando. Às vezes a pessoa, o agressor tá sentado e falou alguma coisa, o cara responde do outro lado e ele já levanta... Então, acho que fatores de risco são esses... é... a pessoa responder, os colegas estimularem e ter pessoas perto para ver isso. (E04_CVe).

O comportamento das pessoas na condição de observadoras nos episódios de violência relatados chamou a atenção de forma negativa. De fato, esse é um fator importante para o trabalho de prevenção de violência. Como já mencionado, a intervenção do espectador (*bystander intervention*), presente em diversos espaços educativos como forma eficaz para prevenção de violência, é uma intervenção que investe no apoio das pessoas espectadoras às vítimas em situações de violência iminente, por meio do

posicionamento público favorável a elas e contra as ações e comportamentos violentos (MUJAL *et al.*, 2019; MCMAHON *et al.*, 2021).

Para o desenvolvimento de programas que se apoiem na intervenção do espectador, as evidências científicas mostram que também é importante cuidar da segurança de quem protege as vítimas, uma vez que as pessoas defensoras podem sofrer assédio ou violência ao oferecer apoio. A superação desse tipo de violência, conhecida como assédio de segunda ordem, necessita de respaldo coletivo e institucional, fortalecimento das amizades, promoção de suporte entre pares e promoção de ações solidárias. A valorização da violência e o apoio que recebem os agressores, considerando que não existem posicionamentos neutros, cria uma rede de apoio a quem pratica a violência. Nesse sentido, é preciso que sejam mais fortalecidas as redes de apoio que ajudam vítimas a se tornarem sobreviventes e que não haja perseguição a quem as defende (VIDU *et al.*, 2017)

Tanto a socialização preventiva quanto a intervenção do observador partem do princípio de tolerância zero diante de qualquer tipo de violência. Quando trabalhamos com as pessoas espectadoras, as relações de proximidade, como as amizades, são uma das mais importantes formas de proteção nos espaços escolares.

E coisas que já evitaram... assim, na hora... eu acredito também que alguns colegas que já pediram para parar ou pediram para, geralmente, para parar de responder, né? [...]. Então, alguns amigos de alguma pessoa, por exemplo, eu falei o caso do chute, né? Durante o interclasse, o pessoal estava na arquibancada e ele chutou uma pessoa. Aí a pessoa levantou para ir pra cima dele e os colegas falavam: “não! Não! Relaxa, fica de boa”. Inclusive porque ele tem relações aqui fora, né? Fora da escola que são usuários de droga, traficantes e pessoas mais perigosas, enfim. Então, os colegas tendo essa consciência também interviram para minimizar. (E04_CVd).

Esse elemento aparece apenas uma vez, mas é de extrema importância para a discussão dos dados. Como indicado nas evidências científicas, as relações positivas como as amizades protegem da violência e do estresse tóxico. Assim, são muito importantes para o desenvolvimento de cada indivíduo pois influenciam diretamente a qualidade de toda uma vida. O estudo mais longo já feito sobre os preditores para uma vida longa e saudável - *Harvard Study of Adult Development*²³ - revela que dentre os fatores econômicos, biológicos e psicossociais, aquele que proporcionou vidas com mais qualidade, mais longas e mais felizes aos participantes do estudo foram as relações

²³ Para saber mais sobre o estudo acesse: <https://www.adultdevelopmentstudy.org/>

humanas de qualidade (RACIONERO-PLAZA, 2018). Portanto, defendemos que, nos ambientes educativos, o fortalecimento de boas amizades é de extrema importância para a proteção de todas as crianças e adolescentes.

6.3. Conflito e violência baseada no gênero e na orientação sexual.

Esta seção apresenta as informações sobre as violências de gênero e orientação sexual nas escolas (tabela 5). Estão presentes muitos elementos excludentes em razão da temática ter sido dialogada majoritariamente na perspectiva da denúncia de situações de discriminação e violência percebidas entre os grupos de pessoas dentro das escolas.

Conflito e violência baseada no gênero e na orientação sexual			
Excludente	F	Transformador	F
Incidência de diversos tipos de violência motivadas pela discriminação de gênero/orientação sexual (exclusão [2]; agressão verbal [2]; ameaça [1]; assédio[2])	7	Conhecimentos a respeito das identidades ajudam os/as professores/as a conversar sobre esses temas com os/as estudantes	3
Discriminação/violência entre estudantes aparentemente motivadas pelo jeito, identidade, comportamento, aparência e preferências das vítimas	6	Solidariedade das/dos professoras/es com estudantes que sofrem discriminação	2
É comum discriminação dos adultos contra os/as estudantes (funcionários/as, professores/as, equipe gestora, familiares), de forma direta e indireta	3	Apoio familiar	1
Família como um lugar de sofrimento quando compartilha das normas que discriminam a diversidade de gênero e orientação sexual	2		

Tabela 5: Percepções de conflito e violência baseada no gênero e na orientação sexual. Na tabela, F é igual a frequência de aparecimento dos elementos nas falas.

Foram descritas diversas situações de conflito cuja motivação inicial tem relação com a discriminação de gênero ou orientação sexual (F=6). Muitas vezes essas duas identidades se confundem, as pessoas atribuem uma relação entre o jeito de ser menina ou menino a uma ideia estereotipada e pejorativa baseada em uma orientação não heterossexual. Em vários relatos isso esteve presente quando, por exemplo, um menino é ofendido pelo jeito anda ou pelas atividades que ele não gosta de participar e termos pejorativos que fazer alusão a homossexualidade são utilizados como ofensa.

Bom. É... é mais fácil identificar quando o menino, né? Que foi dito para ele que ele é masculino e que ele tem essa angústia, vamos dizer assim, né? E ele tem essa... esse comportamento que não tá compatível com aquele gênero masculino, né? Então, trejeitos, a fala, né? querer ficar mais com as meninas, então, me parece que [...] no menino a gente percebe mais, aquele dito menino, né? E ele sofre por isso. Porque, assim, com sete anos, são as crianças que eu trabalho, né? Sete anos a gente percebe um estar diferente ali daquela criança. E nas meninas é mais difícil de perceber essa... essa angústia de gênero, talvez, não sei se é essa palavra que eu devo usar, você me desculpe aí se tem alguma coisa que não está adequada. É... e aí as outras pessoas, né? As crianças

ou os adultos percebem isso rapidamente naquele menino, né, e aí sim ele já começa a sofrer, né? (E03_CIVb e CVIIb).

Quando abordamos as normativas sociais como fatores que geram um clima favorável à violência (DAHLBERG; KRUG, 2007), identificamos que o maior problema relacionado a normativa de gênero e orientação sexual é que a identidade das pessoas se torna motivo de violência, como em vários casos mencionados nas entrevistas (F=7). Nenhuma violência física foi relatada, a maioria das ocorrências se relaciona com violência psicológica (exclusão, agressão verbal e ameaça), porém, em duas situações onde meninas foram vítimas, houve incidência de violência sexual.

Professora: [...] e assim, não fala, sabe? O porquê. Mas deixa claro a exclusão. Não fala de maneira explícita, mas eu sinto que não é algo ali só no momento, sabe? É algo que acontece diariamente, essa pessoa é excluída diariamente.

Pesquisadora: E aí você identifica que tem a ver com o jeito dela ser menino ou ser menina que não corresponde ao restante do grupo?

Professora: Isso, exatamente. Sim. Sim. (E02_CVe e CVIIb).

Também foi identificada como comum a discriminação baseada no gênero e na orientação sexual exercida pelos adultos (funcionários/as, professores/as, equipe gestora, familiares) sobre as crianças e adolescentes, por meio de ações dirigidas diretamente sobre as vítimas e/ou indiretamente, como em forma de comentários realizados entre os próprios adultos.

Por isso que eu perguntei, porque na creche a intenção proposital ou não da violência é muito maior quando se trata do adulto na criança, porque que criança com criança, eu não consegui ver. [...] então, na creche a gente tem... eu percebo muito isso, tipo, é... “você não pode porque você é menina”. Não sei se... para mim isso é uma violência porque a criança só tá brincando e ela é impedida de brincar, ela é impedida de fazer algo que ela tem vontade por ela ser menina. Ou mesmo menino: “ah, larga esse brinquedo que é coisa de menina”. (E01_CI e CIVb).

A gente vê comentários dos adultos sobre crianças. É... o que dá são mais falas sobre: “ah, essa criança aí... já sabe”. (E01_CVIIb).

Por fim, o último elemento excludente aparece, de certa forma, como denúncia e também como reflexão sobre a condição das famílias, como um lugar de rejeição e sofrimento, quando compartilham das normas que discriminam a diversidade de gênero e orientação sexual.

E aí eu fui conversar com ela e tinha uma amiga com ela e aparentemente eu percebi que a amiga sabia o que tinha acontecido. E aí eu perguntei para ela, eu fiquei perguntando porque aquilo tava me

incomodando, como que uma pessoa fica chorando na minha aula e eu não sei o que tá acontecendo. E aí até depois eu me senti... não invasiva, sabe? Mas, poxa vida, se ela não queria me contar... né? Eu tinha que respeitar. Mas ao mesmo tempo eu queria saber para poder ajudar ela no que tinha acontecido, porque vai que aconteceu alguma coisa em casa, algo muito sério que precisa ser é... que ela precisa contar para alguém, mas tem medo, enfim. Tentei me colocar ali numa situação de amiga dela. E aí, depois de bastante insistência, ela me contou que a mãe dela havia descoberto que ela tinha ficado afetivamente com a... com aquela amiga que sabia de tudo. E a mãe dela teve uma reação muito... muito ruim, muito triste em relação a essa notícia. Eu acho que não chegou a agressão física, assim, mas foi bastante severo, dizendo que não era para ela ter mais amizade com essa... com essa amiga. Né? Porque pelo que eu pude entender ali, eram amigas que tiveram uma relação, que queriam se conhecer. E isso foi muito duro, assim, e aí eu disse pra ela que... que eu estava do lado dela e que entendia porque ela estava triste. É, tentei dizer que... que ela deveria ter muita força, apesar de ser difícil, para enfrentar essa situação, inclusive até contei o caso é... o caso, contei a história de uma amiga minha muito próxima... ham... que teve mais ou menos a mesma, os mesmo conflitos com os pais por, né? Pela mesma situação e... mas também tentei dizer pra ela que ela tinha que ter força para mostra pros pais dela que aquilo era dela e que ela ia gostar de quem ela quisesse gostar. Então que ela mudasse ou tentasse fazer com que os pais compreendessem uma é... mudar essa cultura dos pais, né? Porque... como assim você... e eu acho que você concorda comigo. Como assim você vai brigar com o seu filho, vai ter conflito com seu filho pela orientação sexual dele? Sabe? Então foi difícil para mim, confesso, foi difícil, mas eu senti que ali eu precisava ajudá-la, ao menos confortá-la. Não precisa só da amiga, sabe? Que a amiga é da mesma idade, o que é muito bom. Mas que precisava de uma outra pessoa conversando com ela ali. (E02_CIVb; CVd; CVf e CVI).

O relato anterior é uma situação muito comum na vida de adolescentes que não recebem apoio na família e ainda são punidos ou rejeitados em razão da orientação sexual, quando esta se torna conhecida pelos familiares. É um sofrimento muito grande não encontrar na sua própria casa aceitação e até mesmo um lugar onde se pode estar em segurança. Esse tipo de relação familiar é fonte de diversos prejuízos para a população LGBT+, tais como estresse, ansiedade e depressão, que estão sendo agravados pelas condições de isolamento social no qual as pessoas estão confinadas em condições inóspitas, como demonstra uma pesquisa realizada com estudantes universitários (GONZALES *et al.*, 2020).

Muitas vezes o apoio é encontrado somente fora deste ambiente. A preocupação em acolher a adolescente em sofrimento foi reconhecida como elemento transformador por envolver a solidariedade da professora com a estudante (F=2), especificamente em um caso de conflito tendo como base a orientação sexual. A solidariedade é um fator necessário para a transformação das desigualdades e, quando se torna um valor

compartilhado no cotidiano, promove a superação da sensação de solidão nos processos educativos e na resolução de conflitos (AUBERT *et al.*, 2020).

No relato seguinte, percebemos o quanto uma criança, que sofre discriminação e ameaças de violência na escola por conta de sua identidade, é fortalecida quando recebe o apoio familiar (F=1) e também de adultos responsivos no ambiente escolar, de forma solidária.

E pro outro, que era o menino que fazia, era com quem eu mais me preocupava porquê... ele era de uma família simples também e era uma... uma criança, né? De 10 anos, 10-11 anos e eu sempre conversava com ele, eu chamava ele, falava: “oh, você tá sentindo bem? Você tá sentindo bacana com o que ele tá falando?”. E a gente conversava muito pontualmente quanto a isso, até que um dia ele falou que conversou com a mãe dele, que a mãe dele falou assim, ele não entrou em detalhe, mas ele falou assim que a mãe dele falou: “Minha mãe me ama do jeito que eu sou, prô. Então, eu não me importo com o que ele tá falando”. E aí nesse dia eu tive um pouco mais de tranquilidade [...]. (E04_CIVb; CVI e CVIIb).

Para além dos conhecimentos generalizados sobre conflito e violência, que serão abordados na última seção, alguns relatos reivindicaram a presença de conhecimentos específicos, durante o período de formação, sobre gênero e orientação sexual (F=3), considerando que esses conhecimentos poderiam servir de orientações e suporte como meio para incluir essas temáticas nas aulas, fundamentadas em uma reflexão crítica.

Ham... eu acho que caberia em algum momento a gente ter um esclarecimento maior sobre a questão de gênero. É... saber melhor sobre as siglas, saber melhor sobre o que é o que. Para a gente chegar na escola já sabendo isso e já saber falar para os alunos. Porque surge, essas discussões surgem, né? [...]. Mas, nessa coisa de explicar, às vezes a gente... eu mesmo falho, né? Porque olha, eu sei o que é isso e o que é isso, mas tem outras coisas que... que a gente tem que pesquisar e tal. (E04_CVa e CVIII).

É importante pontuarmos que, de fato, o estudo, a reflexão e o debate a respeito das implicações sobre gênero e orientação sexual na vida das pessoas, nas interações sociais e nas instituições são fatores importantes para orientar um trabalho de fortalecimento das identidades e superação das desigualdades. Entretanto, a presença por si só destes elementos não garante uma formação mais humanizada do corpo profissional, ou mais atenta a violência de gênero, de orientação sexual ou qualquer outra.

É preciso que se desenvolvam formações críticas, que contenham esclarecimentos quanto aos discursos e ações que envolvem as temáticas, que sejam balizadas por princípios universais de valorização da vida. Dentre esses princípios temos como exemplo

a igualdade das diferenças, embasado dos direitos humanos, que reivindica o mesmo direito que todas as pessoas têm de viverem suas diferenças.

As atuações educativas de êxito serão apresentadas como possibilidades de formação para a comunidade escolar a fim de promover relações igualitárias pautadas na solidariedade e no respeito, além de meios para a superação dos conflitos que se manifestam de inúmeras formas.

6.4. Masculinidades e Feminilidades.

Durante as entrevistas, certamente não houve tempo suficiente para uma exposição a respeito das masculinidades, como fizemos no capítulo três, de modo que a discussão pudesse se aprofundar. Entretanto, no curto tempo em que esse assunto foi dialogado, as pessoas afirmaram que reconheciam os modelos de masculinidade apresentados (masculinidade tradicional dominante; masculinidade tradicional oprimida e novas masculinidades alternativas) tendo como base a descrição do comportamento típico que as pessoas apresentam de acordo com cada modelo.

Masculinidades e Feminilidades		
Excludente	F	Transformador
Comportamentos de estudantes típicos da masculinidade dominante	4	
Socialização que favorece a masculinidade hegemônica e dominante	4	
Meninas que apresentam comportamentos típicos da masculinidade dominante	1	

Tabela 6: Elementos excludentes em relação à socialização e ao comportamento de meninos e meninas. Na tabela, F é igual a frequência de aparecimento dos elementos nas falas.

Apenas elementos excludentes foram identificados (tabela 6) tendo como base o comportamento de meninos e meninas, assim como interações que favorecem a formação das masculinidades tradicionais (GOMÉZ, 2004). Comportamentos típicos da masculinidade tradicional dominante estão presentes de diversas formas, são atitudes que tiram vantagem, desqualificam, maltratam e atraem a atenção para si por meio do poder que impõem nas relações pessoais.

A gente tava fazendo exercício de aquecimento do basquete, né? E a gente estava em quatro estafetas com bola e era dinâmico, eles tinham que ir e voltar e trocavam os movimentos e tal. E aí, em uma dessas situações, um menino novo, era um menino bonito é... educadíssimo, né? Parecia, inclusive. E na hora, assim, a gente terminou e fomos embora, fomos para a sala. Só que depois a aluna falou para a outra professora que esse menino, e eu via que eles estavam rindo muito, sabe? O pessoal ali rindo, não sei o que, mas eles estavam completando as atividades, ninguém se queixou de nada para mim, a gente voltou para sala. E aí uma menina se queixou para outra professora que esse aluno teria assediado ela verbalmente, falado que ia comer ela, na minha aula, e que ela tinha ficado chateada com isso. (E04_CII e CVIIb).

O relato dado pela professora contém alguns índices de como esse tipo de masculinidade opera. Sabendo que a professora, numa situação de aula, é a figura de autoridade, ele mantém uma relação polida com ela, que acaba sendo vantajoso para ele por afastar desconfianças dela quanto ao seu comportamento. Por outro lado, ele assedia uma adolescente durante a aula e entre os amigos - provavelmente adolescentes também da masculinidade dominante e que agem da mesma forma ou meninos da masculinidade oprimida, que podem até discordar da atitude, mas não se opõem - obtém prestígio social às custas de uma violência cometida.

Esse tipo de comportamento (F=4) não é algo natural dos meninos, mas tem a ver com o tipo de socialização com a qual estabelecem vínculos desde o nascimento e que atribui valor ao domínio dos homens sobre as mulheres, crianças e também outros homens que não correspondem ao ideal “homem de verdade” (FLECHA, 2012).

O modelo de masculinidade dominante alimenta os modelos tradicionais de relacionamentos, cujas interações são baseadas em poder e a violência é naturalizada, assim como o desprezo e o sofrimento. Ainda que os relacionamentos afetivos-sexuais se iniciem na adolescência, esse tipo de socialização começa desde cedo, no grupo de pares e nas interações entre adultos e crianças ou adolescentes (FLECHA, 2012).

É muito raro alguém perguntar para uma menina quantos namorados ou quantas namoradas ela já tem, né? Mas para os meninos eles perguntam: “quantas namoradas você já tem”, né? Para menino de sete anos. (E03_C-II).

Eles costumam usar é... formas pejorativas para remeter ao corpo da menina, mesmo no fundamental. As crianças, elas não entram como jovens no fundamental I, né? As crianças, elas estão muito sexualizadas desde cedo. É até, tipo, você vê criança do primeiro já falando de assuntos disso: “ah, eu pego mesmo!”. Meninos falando: “ah, eu pego mesmo!”. Primeiro ano, cara! Tem seis anos, seis para sete anos. (E01_CVIIb).

Apesar dos modelos de masculinidade serem referentes aos homens, em primeira instância, e às interações entre eles e mulheres, também é possível utilizá-los para fazer uma análise sobre o comportamento das mulheres e das relações homossexuais, justamente pelo fato se referirem às ações, ao comportamento das pessoas. Quando uma mulher assume comportamentos típicos da masculinidade dominante ela não está se empoderando ou promovendo igualdade entre os gêneros. Este modelo se baseia na facilitação ou promoção da violência, logo jamais pode ser o caminho para a transformação que pretende a construção de relações igualitárias (GOMÉZ, 2004).

Quando esse tipo de comportamento envolve outras mulheres, em relações não heterossexuais, ou quando alguma mulher escolhe maldizer outra, apoiar homens violentos ou se relacionar com eles, ela está ferindo o princípio de solidariedade feminina (DUQUE, 2004; FLECHA, 2012).

E aí tinham muitas meninas que relatavam que gostavam de outras meninas. E elas eram super bem resolvidas, então eu não vi violência contra as meninas. E, de novo, né? Parece que a menina gostar de outra menina é... é mais aceitável, né? Na escola. Agora de um menino gostar de outro menino é mais difícil. Mas da experiência que eu vivi, assim, foi de meninas me relatando que, não é nem que só que elas gostavam, elas pegavam, né? Tinha uma menina que até brincava, né? Ela dizia que ela pegava muito mais do que os meninos. Ela namorava mais meninas do que os próprios meninos. Beijava... e parece que é mais aceito, assim, né? Essa... essa coisa da menina gostar de outra menina. (E03_CII).

Esse relato contém elementos interessantes a serem debatidos. O primeiro é sobre esse tipo de promoção de si que a menina faz ao comentar com os meninos que se relaciona com mais meninas do que eles. Comportamentos como esse também são muito comuns entre meninos que estão sendo socializados com base na masculinidade tradicional dominante, de caráter individualista, que busca tirar vantagem no grupo de pares por meio das relações afetivas que possui (FLECHA, 2012).

Segundo, comportamentos como esse não fortalecem nem as meninas, nem as relações entre mulheres. Argumentamos tendo como base a aparente aceitação das relações entre mulheres que os meninos relatam para o professor.

Os meninos, com relação as meninas, é... vou chutar aqui, parece que eles acham legal essa situação, né? Porque em algum momento eles podem estar lá também, né? Então, as duas meninas estão lá se beijando, ele tem uma fantasia, e alguns meninos já me relataram isso, que ele poderia estar lá com elas duas. Mas ele não estaria com outros dois meninos e ele também, participando daquela situação, ele tem nojo, né? Ele tem nojo de dois meninos se beijando, mas ele não tem nojo de duas meninas se beijando. Ele tem até uma fantasia em relação a isso, que ele vai estar com duas mulheres, né? Dos meninos que eu já tive... falei sobre isso e tal, né? E parece que isso tem a ver com homens mais velhos também né? Essa fantasia de poder estar com duas, três mulheres né? Mas não estar com dois ou três homens. Então, mesmo esse homem que é hétero aí, todo... todo... como você relatou aquela primeira situação de homem lá, violento e tal, né? Ele aceita mais essa... essa homossexualidade feminina, né? Até por uma questão de fantasia, pelo menos os relatos que eu tenho. (E03_CIVb).

A aparente ideia de aceitação das mulheres que se relacionam com outras mulheres, que circula nos grupos de pares de meninos adolescentes e homens adultos, nos

dá indícios de que predomina uma socialização a favor de um tipo de objetificação e assédio contra essas mulheres, do que uma aceitação propriamente dita de relações não-heterossexuais. Ao existir uma distinção entre as relações homoafetivas, como se uma tivesse mais valor do que a outra quando os meninos afirmam desejar uma e se enojar com outra, a socialização dessa excitação entre grupo de homens favorece apenas os próprios homens que compartilham dessa ideia. Considerando, por exemplo, os dados de violência e morte causadas contra mulheres lésbicas, cujos principais perpetradores são homens (BRASIL, 2020), e as diversas situações de assédio sofrido pelas mulheres quando estão em público e são abordadas por homens que avançam sobre elas buscando “participar” da relação íntima.

Esta seção nos ajuda a reconhecer elementos excludentes que se originam na socialização dos modelos tradicionais de masculinidade e relacionamentos. Facilmente é possível perceber como estão disseminados, entre os agentes de socialização, os valores favoráveis aos modelos supracitados. A complexidade dessas relações aumenta quando percebemos a atração ou a facilitação da violência não corresponde a identidades específicas, como raça, gênero, orientação sexual, classe social, etc. O favorecimento da violência está em todos os grupos sociais, o que dificulta a sua superação, pois depende do tipo de interação que é socializada tendo como base o comportamento das pessoas (GOMÉZ, 2004).

Certamente os grupos sociais favorecidos (homens, brancos, ricos, heterossexuais) estão mais protegidos socialmente, até mesmo quando são acusados de cometer algum tipo de violência. Entretanto, a socialização dos valores dominantes está para todas as pessoas que convivem numa mesma sociedade, se não for em casa, há nas escolas, nos grupos de amigos, nas redes sociais. Uma transformação ampla e efetiva que possibilite a superação e a prevenção da violência depende da ressocialização em todos os grupos sociais, daquilo que é compartilhado entre todas as pessoas desde o nascimento, rejeitando a naturalização da violência ao passo que se aprecia e se movimenta a favor de relações igualitárias (GOMÉZ, 2004).

6.5. Possibilidades de intervenções.

O tema central desta seção (tabela 7) contém fatores que exercem influência sobre a possibilidade de intervir para a superação ou prevenção da violência. Como excludente foram enumerados os elementos reconhecidos como impedimentos ou que dificultam a

percepção, reflexão e ação. Os elementos transformadores são aqueles que, de alguma forma, colaboraram para a superação dos conflitos e prevenção da violência.

Possibilidades de intervenções sobre conflito e violência			
Excludente	F	Transformador	F
Condições de trabalho	4	Criação familiar	3
Formação pessoal (socialização) favorável a discriminação/preconceito e violência	3	Alguém próximo/amizades com quem se pode aprender o que é certo ou errado	3
Vivenciar situações de violência no âmbito pessoal e familiar	3	Convivência com pessoas diferentes entre si na universidade	2
Não trabalhar com esporte ou competição minimiza no momento da aula, mas não previne conflitos/violência	2		

Tabela 7: Elementos excludentes e transformadores que influenciam a intervenção docente diante de situações de conflito e violência. Na tabela, F é igual a frequência de aparecimento dos elementos nas falas.

O obstáculo mais presente na fala dos professores e professoras diz respeito às condições de trabalho encontradas nas escolas (F=4). Os fatores limitantes envolvem problemas relacionados, principalmente, à carga horária exaustiva, à ausência de materiais e espaços adequados para realizar as aulas, a quantidade excessiva de alunos e alunas nas turmas e o tempo reduzido que um professor ou professora de Educação Física tem, semanalmente, para trabalhar com os e as estudantes. Todos esses fatores, de algum modo, dificultam tanto a identificação dos problemas como a realização de ações preventivas e de resolução.

E, como eu te falei anteriormente é muito difícil a gente identificar o *bullying*, né? Porque no caso da Educação Física, a gente passa pouco tempo com as crianças, né? São 50 minutos. E no meu caso, por exemplo, tenho 600 alunos, né? Então, eu entendo que tem crianças, normalmente meninos e também tem meninas que são é... têm atitudes violentas naquelas relações ali, naquele tempo que a gente tá ali. E também fico sabendo que isso acontece no intervalo e tal. É... a professora que tá dentro da sala ela teria mais condições de ter essa visão, né? No caso dos menores, porque ela fica lá cinco horas com as crianças. (E03_CVb).

[...] muitas vezes é... o professor ele tá exausto é... a gente tá com a carga horária lá estralando, de duas em duas aulas você tá trocando. A quadra descoberta, não tem material, tem sol pra caraca, todo mundo só quer jogar bola e você quer fazer as coisas e eles ficam reclamando, sua cabeça tá a mil. E aí, tem hora que acontece coisas e que eu não vou ser hipócrita de falar que eu consigo resolver tudo, tem hora que aí você fala: “não, então tá. Para. Chega. Fica quieto”... ou você explode de um jeito que não deveria explodir, sabe? (E04_CVb).

Ainda sobre o cotidiano nas escolas, tal como em pesquisas sobre conflito e Educação Física (BUJOSA; FIGUERAS; ARRIBAS, 2014), os conteúdos que envolvem

competição durante as aulas representam momentos nos quais a violência é mais percebida. Este fato também esteve presente nos relatos.

Mais com práticas corporais, mesmo, de forma cultural, não do que de forma esportiva. Então, na aula dessas práticas, você não... eu não vejo. Na minha aula em si que quando eu tô fazendo essas práticas, não tem essa questão tipo de eu sobressair em cima de você por conta do conteúdo escolar da aula de Educação Física. Porque não é um ambiente que interfere se você é melhor, se você é mais hábil ou não naquilo. (E01_CVd).

Esse elemento que envolve os conteúdos esportivos ou competitivos foi classificado como excludente, porque não trabalhar com esporte ou competição pode minimizar os problemas no momento da aula, mas não previne conflitos/violência em si (F=2). A criança ou o adolescente que utiliza desse momento para maltratar os/as colegas ainda pode ter atitudes agressivas e violentas em outros momentos e em outros ambientes. Mesmo que trabalhar com cooperação, por exemplo, funcione como uma estratégia que facilite o andamento das aulas e permita que os professores e professoras consigam, inclusive, dar as suas aulas, o comportamento da criança ou adolescente não é transformado, nem a relação entre o grupo de iguais que muitas vezes é conivente com as atitudes violentas.

O trabalho da socialização preventiva deve funcionar de forma que, independente do conteúdo ou da dificuldade para realização das atividades, nenhum fator específico da disciplina seja motivação para conflito e violência. Sem dúvida, este é um trabalho longo e que exige o envolvimento e o comprometimento do maior número de pessoas possíveis. Mas quando está em vias de se realizar, os professores e as professoras deixam de precisar socorrer a cada situação conflituosa, que às vezes surge de minuto a minuto, estando mais disponíveis para focar no aprendizado das crianças e dos adolescentes que, por sua vez, também estão mais dispostos e dispostas a aprender (AUBERT *et al.*, 2020).

Os demais elementos excludentes se relacionam com a dimensão pessoal da vida dos professores e professoras. O primeiro deles diz respeito a formação pessoal, cujos alguns processos de socialização foram identificados como favoráveis a discriminação/preconceito e violência (F=3).

Então isso me fez falta, né? Entender esses processos, por exemplo, da questão racial, da questão da violência contra pessoa que tem identidade de gênero. Por conta de uma formação masculina e machista que eu tive, né? Católica, né? Então, foi uma dificuldade no início entender tudo isso. (E03_CVa).

Vivenciar situações de violência no âmbito pessoal e familiar (F=3) é o último dos elementos excludentes. Nestes relatos, estão contidas situações vividas pessoalmente ou na condição de testemunhas de conflitos ou violência ocorridos na família.

Não dentro do meu núcleo, da minha casa, mas fora da minha casa. Então, dentro da minha família existe um conflito que atinge todo mundo e isso... um conflito que em determinado momento já chegou a violência. Então, isso me incomoda muito, eu acho que não precisava chegar onde chegou. (E02_CVc).

Ainda que viver ou presenciar situações como estas façam com que as pessoas reflitam se movimentem em busca de outras formas de se relacionar, livres de violência, a socialização preventiva, tendo como base uma abordagem comunicativa-dialógica, defende que as pessoas não necessitam vivenciar qualquer tipo de violência para evitá-la futuramente. Quando falamos de violência, a compreensão de que ela é inevitável ou que para saber sobre algo é necessário vivenciá-lo em primeira pessoa, como defende alguns posicionamentos teóricos, apenas expõe às pessoas a maior vulnerabilidade e as desprotege diante de situações perigosas. A promoção do diálogo igualitário nos contextos interativos, motivado pelos argumentos das pessoas e das colaborações que as produções científicas têm a nos oferecer, refletindo conjuntamente sobre o que é melhor para a proteção de cada um e cada uma, é um elemento transformador que não necessita que mais ninguém sofra nada para compreendermos que a violência em si é uma via inadequada de superação (FLECHA, 2012).

Seguindo com a dimensão transformadora, todos os elementos destacados se relacionam com as interações pessoais que influenciaram de forma positiva as professoras e os professores entrevistados. São consideradas transformadoras porque ensinaram maneiras de refletir e se posicionar contra qualquer tipo de violência. Incluindo a criação familiar (F=3) no que compreende, principalmente, a educação de valores e atitudes que se distanciam da violência.

[...] meu pai era uma pessoa que conversava muito sobre essas coisas e frisava muito sobre o respeito, né? Pra gente. Então, eu acho que no... o âmbito familiar colabora dessa maneira, né? (E04_CVc).

Então a minha mãe educou muito a gente em cima disso, tipo, respeitar o outro como se você respeitasse a si mesmo. Então vamos amar do jeito que a pessoa é e acabou. A minha educação desde sempre foi muito forte nisso. Muito, muito, muito forte. Na minha família minha mãe era muito assim. Então, as questões tipo de gerar a violência da minha parte, de forma consciente, é algo que é muito difícil, sabe, assim? Ah não, eu vou, estou sendo agressor por.... propositalmente. É algo que a criação da minha mãe.... ela nunca bateu na gente, então bater nunca foi uma

forma de ensinar ou de corrigir algo. Então essa parte de violência ao ensinar, violência fazer parte da vida, eu nunca tive. Nem na parte... minha mãe comigo, eu sou mais novo, é mais fácil de falar, né? Teria que ver com meus irmãos também, né? Mas comigo, que sou o mais novo, era muito difícil quando minha mãe levantava a voz para mim. Então, a violência na hora da educação é algo que eu não tive. (E01_CVc).

As interações entre grupo de iguais, entre amigos e amigas, também são elementos transformadores (F=3) a partir do momento que colaboram para descobrir o que é certo ou errado nas formas de tratar as pessoas. Mais uma vez a amizade aparece como importante fator da socialização preventiva uma vez que, por meio desta interação, é possível aprender formas mais igualitárias de se relacionar. Além de uma proteção individual, as amizades colaboram para promover uma socialização que desnaturaliza a violência e promove um cuidado coletivo.

E aí você percebe que você passava vergonha! Eu percebi que eu passava vergonha! Porque, poxa! A pessoa que eu gosto está me ensinando que isso é errado. Então, eu sofri muito, foi maior baque dessas coisas de preconceito mesmo que eu tive foi ali. Falar “oh, é errado!”. E por que que é? É muito óbvio porque que é, mas quando você não tem alguém que te fala aquilo ali, você não percebe o quanto você foi ridículo. [...] então ali foi o baque que eu tive maior, porque eram pessoas esclarecidas, eram pessoas que provavelmente sofreram um certo tipo de preconceito, estudaram e te mostram o porquê daquilo que é errado. (E01_CVf e CIX).

Algumas dessas amizades se iniciam na universidade, que também possui alto poder formativo quando reúne uma grande diversidade entre as pessoas ali presentes (F=2).

É... não, não vejo um fator, né? É... o aprendizado, né? O dia-a-dia de convivência com... é... com as pessoas, com pessoas diferentes, né? O pessoal lá da UFSCar, por exemplo, a convivência na escola, né? Ou outros professores que tinham esse pensamento esclarecido, vamos dizer assim, então eu não digo, não tem um fato, né? Mas foi num crescente, foi num crescente e tá crescendo, espero que não pare de crescer nunca. (E03_CVc).

As pessoas vivendo igualmente o direito de suas diversidades indicam, umas às outras, caminhos mais igualitários para a convivência e estimulam de forma exponencial o aprendizado (AUBERT *et al*, 2020).

6.6. *Relações entre estudantes e professorado.*

Esta seção contém elementos excludentes e transformadores presentes nas relações entre professores/as e estudantes (tabela 8), destacados das experiências

profissionais relatadas pelos entrevistados e entrevistadas, tanto das próprias vivências como de outras atuações observadas.

Relação entre professores/as e estudantes			
Excludente	F	Transformador	F
Retirar/expor o/a estudante durante a aula para resolver os conflitos	5	Procurar formas de como utilizar o diálogo para resolver/prevenir os conflitos e a violência	7
Considerar que relações autoritárias são ações efetivas para solucionar conflito/violência	4	Fazer combinados e acordos com os/as estudantes para melhorar a convivência e limites do que é aceitável e inaceitável nas interações	4
Colocar vítima e agressor para conversar/interagir juntos/as depois de uma situação de conflito ou agressão	3	Ter um comportamento que possa servir de exemplo (coerência entre discurso e ação)	2
Ter que se colocar fisicamente no meio de uma briga para evitar que estudantes se agridam	3	Procurar estar sempre atenta/o a situações de discriminação e violência	2
Utilizar da experiência da violência como via para solucionar/prevenir outras situações de violência	1	Procurar resolver o problema sem mandar o/a estudante embora da aula	1
		Proporcionar a participação de todas as pessoas nas atividades	1
		Superar a discriminação/violência na própria atuação docente	1

Tabela 8: Elementos excludentes e transformadores presentes nas relações entre professores/as e estudantes. Na tabela, F é igual a frequência de aparecimento dos elementos nas falas.

O elemento excludente que mais esteve presente refere-se à exposição de algum/a estudante durante as aulas para resolver os conflitos que sucedem, por exemplo, retirando ele ou ela da turma.

Então, às vezes a gente perde as estribeiras e nessa hora que a gente encaminha um aluno ou aluna para uma instância superior, você vê que seria melhor você ter parado a tua aula, né? Tipo... do que ter colocado a criança ou o adolescente numa situação de exposição às vezes, ou de uma situação que uma pessoa... a própria escola, a própria instituição não consegue lidar. Até porque você espera que vai encaminhar para o CAP, para o psicólogo, então você espera que vai conseguir um contato com a família, então você espera várias coisas que na verdade não acontece. Então, a criança vai para uma sala, assina um livro e aquilo não resolve absolutamente nada, né? Essa criança suspensa, a criança vai embora feliz porque ela não tá entendendo que ela tá tendo prejuízo de conteúdo. Ela tá entendendo que ela tá tendo três dias de folga, né? [...]. Porque às vezes a gente encaminha e aí depois você vê: ah, e aí, o que aconteceu? Conversou? Você vê que: “meu, por que que eu fiz isso? Devia ter ficado com ele na minha aula”... até porque não ajuda... às vezes não ajuda. (E04_CIIIb e CVf).

Nesse sentido, as atitudes normativas como essa de retirar o aluno, baseadas em autoridade, também se encontram nos elementos excludentes quando são consideradas ações efetivas para solucionar conflito ou violência (F=4).

É, a professora que está dentro da sala ela teria mais condição de ter essa visão, né? No caso dos menores, porque ela fica lá cinco horas com as crianças. Mas eles, só que nesse caso eles estão numa situação controlada, né? Sentado lá e tal, né? Então, normalmente ela exerce a autoridade, né? E ali naquele caso e consegue minimizar essa ação desse agressor. (E03_CVd).

A figura de autoridade ou um agente punitivo, tal como mencionada no relato anterior, pode funcionar como um fator que minimiza a violência. Entretanto, a violência não é prevenida, pois novamente não parte da transformação das raízes dos problemas, ou seja, dos conflitos gerados nas interações entre as pessoas. Da mesma forma que retirar algum/a estudante da aula não soluciona o problema, em outros espaços ele ou ela pode estar envolvido em mais conflitos, ou quando voltar para a turma tudo pode acontecer novamente, ou ainda o mesmo tipo de conflito pode acontecer com outras pessoas envolvidas. Por isso que a socialização preventiva enfoca o trabalho sobre as interações, onde se enraízam a maior parte dos conflitos nos meios escolares (CREA, 2017).

Outras situações que não contribuem para a superação de qualquer tipo de violência também foram relatadas. Tais como, vítima e agressor conversarem ou interagirem entre si após uma situação de conflito ou agressão (F=3), o professor ou professora ter que se colocar fisicamente no meio de uma agressão para apartar uma briga (F=3) e, por último, utilizar da experiência da violência como via para solucionar/prevenir outras situações de violência (F=1).

Todas essas situações não colaboram para a superação e prevenção por dois principais motivos. O primeiro, já mencionado, corresponde a contradição que existe na experiência da violência como aprendizado para não viver ou realizar violência futuramente. Considerando que essa primeira experiência em si já é uma situação de violência, além de que as pessoas podem se fortalecer por meio do diálogo umas com as outras para prevenir conflito e violência sem que tenham que passar por ela.

Em segundo lugar, a interação entre vítima e agressor em uma situação após a ocorrência não gera benefícios à vítima e ainda a coloca em uma situação de revitimização. É muito comum que as crianças menores sejam incentivadas se abraçar como pedido de desculpas após um conflito, mesmo que elas não queiram. Agora vamos nos imaginar adultos, vivendo uma situação de violência, e na sequência tendo que abraçar o agressor que pede desculpas, sendo que ainda nem tivemos tempo de digerir e entender como aquilo realmente nos afetou. Parece um tanto absurdo.

Assim também é com as crianças. Além de que, em situações como essa, ensinamos que com um pedido de desculpas, sem que implique a mudança de comportamento, é suficiente para se recompor e seguir em frente. Igualmente grave é associar um gesto aparentemente de carinho após a violência e associar algum tipo de agressão como forma de demonstrar afeição, como quando dizem a alguma criança que se outra bateu nela é porque é uma forma de mostrar que gosta.

Estamos de acordo com Gómez, quando o autor afirma que “todas as meninas e meninos têm direito a uma educação que lhes permita desenvolver relações afetivo-sexuais satisfatórias e não os condene desde a infância a relações problemáticas, prenúncio de uma vida insatisfatória (GÓMEZ, 2004, 139). Por isso que o trabalho comunitário envolve o fortalecimento das crianças e das relações igualitárias.

Então, para aquela pessoa que está sofrendo a violência, de alguma maneira ela se impor, né? E imaginando que o outro vai parar de achar graça, né? Em fazer aquela violência. (E04_CVI).

As crianças, além de fortalecidas para se defenderem, devem, sobretudo, poder contar com uma rede de proteção de adultos e do grupo de iguais. Em muitas situações a criança não consegue se impor porque o comportamento agressivo que a afetou é frequentemente naturalizado e aceito entre as demais pessoas. Quando isso ocorre, ao se levantar para se defender, ela pode estar correndo o risco de ser atingida novamente.

Nesse sentido, destacamos nos relatos as estratégias e intervenções realizadas pelos professores e professoras na tentativa de superar e prevenir os conflitos e a violência, que também são reconhecidas como efetivas pelas evidências científicas. O elemento mais citado foi trabalhar por meio do diálogo (F=7).

[...] é difícil falar né que a gente não existe sem conflito, e eu falo só de conflito não falo de violência porque a convivência gera conflitos, mas conflitos que eu acho que é possível dialogar e resolver. Então é... ah, tem várias situações da vida que... que me fazem buscar essa... essa percepção de que a violência ela é inacreditável... eu acho que quando a gente chega num ponto de violência é porque tudo se perdeu e poderia tudo ser resolvido com um diálogo. É, eu acredito muito no diálogo, então é conversando... não que a gente possa resolver tudo, né? Mas que a gente possa dialogar sobre o que está acontecendo, as partes se entenderem. (E02_CVc; CVd e CVf).

Utilizado em situações diferentes, o diálogo é o principal meio para fazer combinados e acordos com os e as estudantes, a fim de melhorar a convivência e estabelecer os limites do que é aceitável e inaceitável nas interações entre as pessoas (F=4).

[...] nas primeiras aulas eu faço uma abertura, né? Então eu faço a apresentação de como funciona a aula, do que é permitido por mim e do que não é aceitável e do que é remediável, né? Do que a gente pode combinar para o melhor andamento daquelas aulas. E aí, qualquer tipo de violência, *bullying*, provocação, qualquer coisa que chateie o outro é uma das coisas que a gente... não é permitido fazer. E geralmente eu tenho uma relação com os adolescentes, assim, é bacana, né? Mas não é de permissividade, é uma relação de poder conversar, de chamar e tal. (E04_CVI).

De forma geral, o diálogo, a conversa, os acordos, se mostraram instrumentos bastantes proveitosos para os e as professoras no momento de lidar com algum conflito ou para prevenir situações de violência. Uma professora argumenta que é necessária uma constante atualização da formação profissional para poder levar os temas de intervenção para a escola. Ao reivindicar por mais reflexões dá um exemplo normativo de intervenção, aquele cujas regras são postas em um sentido vertical (professores e professoras) e espera-se que as pessoas na menor escala dessa hierarquia (estudantes) cumpram a norma requisitada.

Inclusive, em relação aos assuntos que foram levantados aqui hoje. Ham... e eu acho que é, que há algo de errado, né? Então, é um exercício diário para que a gente esteja é... tenha mais habilidades para levar o assunto para a escola, porque eu acho que é isso né? Quando a gente, falando, né? Licenciatura, a gente busca as coisas para levar para a escola. Então, para que eu possa levar isso para os estudantes de maneira mais clara, de maneira mais profunda inclusive e não ficar: “ah – se trata violência na escola né, mas – ah, violência não pode acontecer”; “ah, o *bullying* não pode acontecer e isso é ruim, machuca as pessoas”. E, tipo, é isso. Eu acho que a gente consegue ir muito mais longe e aprofundar muito mais as reflexões. (E02_CVb e CVIII).

Mesmo que a intenção seja para o bem dos e das estudantes, a forma normativa de se apresentar um acordo não é bem-sucedida no momento em que vivemos, desde a abertura da sociedade para o giro dialógico, como discutimos nos capítulos anteriores. Os modelos para lidar com conflito serão apresentados no capítulo seguinte para discutir um pouco mais sobre o modelo normativo na escola, em comparação com outros dois existentes, modelo mediador e modelo dialógico.

Juntamente com o diálogo e acordos, outras formas de atuação relatadas pelos professores também são identificadas como transformadoras. Como já mencionamos, uma ação dialógica ultrapassa os limites do discurso (AUBERT *et al.*, 2020) e encontra na ação sua viabilidade exigindo, assim, coerência entre o que se diz e a forma como se age no mundo (F=2).

Professor: [...] então é isso que precisava, né? Dessa discussão, mas de professores que tivessem esse perfil e não só a discussão, né? [...]. Então a discussão é boa, então a discussão é boa. Mas precisava de professores também com esse perfil, né?

Pesquisadora: O perfil você chama de coerência, né?

Professor: A coerência... o discurso e a ação cotidiana. Algo assim.”. (E03_CVIII).

Ao se posicionar contra a violência, enquanto buscam sua superação e prevenção, professores e professoras reconhecem algumas ações importantes para esse processo, tais como, procurar se atentar a todo o momento para situações de discriminação e violência (F=2), procurar resolver o problema sem mandar o/a estudante embora da aula (F=1), proporcionar a participação de todas as pessoas nas atividades (F=1) e, especialmente, superar a discriminação e violência na própria atuação docente (F=1). Todas essas atitudes foram observadas como meios para atenuar os conflitos e gerar maiores possibilidades de resolução.

Para apoiar as professoras e os professores nesta busca, superando a sensação de solidão, sobretudo, promovendo para as crianças e adolescentes melhores condições para o aprendizado e convivência, apresentaremos a formação dialógica do professorado, no capítulo seguinte, em conjunto com a formação de familiares, participação educativa da comunidade e outras como formas de promoção de um trabalho educativo de excelência.

6.7. Formação e conhecimento.

Nesta última seção foram destacados elementos excludentes e transformadores das reflexões dos entrevistados e entrevistadas a respeito dos conhecimentos sobre violência (tabela 9). Compreendemos que os elementos excludentes são aqueles que se tornam obstáculos para os professores e as professoras identificarem e atuarem sobre situações de violência que presenciam ou a favor da prevenção. Já os elementos transformadores representam conhecimentos que fundamentam a identificação, reflexão e ação sobre os problemas que envolvem violência escolar.

Formação e conhecimento sobre violência			
Excludente	F	Transformador	F
Conhecimentos específicos sobre como trabalhar com violência não estão presentes nos cursos de graduação	5	Conhecer a tipificação/classificação dos tipos de violência ajuda a identificar situações reais de violência	4
Dificuldade em reconhecer como violência comportamentos agressivos de crianças pequenas contra colegas*	5	A presença de conhecimentos específicos sobre violência na formação inicial pode-se tornar suporte para orientar as ações	4
Dificuldade em reconhecer casos de <i>bullying</i>	3	Buscar novos conhecimentos	4

	Conhecimento e formação em uma perspectiva coletiva que gerem ações comunitárias comprometidas	3
	Ter conhecimentos sobre como mediar uma situação de conflitos	2

Tabela 9: Síntese dos elementos excludentes e transformadores quanto a formação e conhecimento sobre violência. Na tabela, F é igual a frequência de aparecimento dos elementos nas falas.

Como é possível perceber, existem menos elementos excludentes quando comparado com os elementos transformadores, mas que foram mencionados repetidas vezes por diferentes participantes. Com alta frequência (F=5), o primeiro elemento excludente se relaciona com a denúncia da ausência de conhecimentos específicos sobre como trabalhar com violência, sendo esse elemento atribuído por todos e todas participantes como um obstáculo referente à formação inicial.

Então, falta nas disciplinas, já que é obrigatório o professor da Educação Física trabalhar os temas transversais na escola, trabalhar a questão de gênero, trabalhar a questão de ética, trabalhar a questão de agressividade, que é obrigatório, agora segundo a BNCC também é obrigatório trabalhar, por que não ter isso na faculdade? Mas eu não tive esses dados que você me passou hoje. Eu não tive, sabe: “oh, estudos da ONU falam isso, oh estudos da UNESCO falam isso, estudos da OMS falam isso...”. Isso a gente não tem, sabe? Ou uma matéria específica sobre isso ou ser obrigatório. Assim como eu sou obrigado a trabalhar, “obrigado a trabalhar”, isso com as minhas crianças, o professor universitário também [deveria] ser. (E01_CVa; CVIII; CX).

Outro elemento com alta frequência (F=5) envolve a dificuldade de reconhecer, como violência, comportamentos agressivos de crianças pequenas contra colegas. Confirmado pelos professores e professoras como elemento excludente, comportamentos de crianças pequenas que geram dano ou prejuízo a outras crianças também são classificados como violência e devem ser igualmente abordados por meio da socialização preventiva desde o zero anos de idade.

[...] é maternal II que seria na creche. Que você consegue ter uma conversa com a criança, que ela consegue responder. As vezes ela... eu não consigo perceber se ela realmente reconhece que aquilo é violência por violência, mas ela sabe que ela fez e ela sabe o motivo porque ela fez aquilo: porque me irritou, porque me bateu ou porque roubou o brinquedo que eu tinha. (E01_CIIIa).

Para exemplificar, recorremos ao comportamento das mordidas presente entre crianças muito pequenas e como há especulações sobre este ser um comportamento relativo a fase de crescimento ou parte da descoberta corporal delas. Entretanto, essa ideia se apresenta como um mito, pois não há dado científico que comprove a existência de uma fase onde a violência seja um comportamento natural para as crianças, entretanto

pode vir a ser comum a depender dos processos de socialização pelo qual ela vive (RIOS-GONZALEZ *et al.*, 2019). Compreendemos, então, que essa ideia de morder como uma fase corresponde aos processos de socialização que naturalizam a violência desde o nascimento.

[...] que as crianças mordem umas às outras, e aí foi durante a sua fala, na sua apresentação²⁴, você disse que a gente normalizava as mordidas, né? De bebês, de crianças. Tô falando de bebês agora, no berçário a gente chama bebês. É... de normalizar né? Aí é uma fase e tudo mais [...] acho que foi essa situação que... bem na hora da sua fala eu falei: nossa! É verdade, né? Às vezes a gente normaliza e não é assim, não é... se eu achar que é uma fase e não dizer para a criança que aquilo não é legal, que aquilo não pode ser feito, ela vai crescer mordendo todo mundo. (E02_CI e CX).

No capítulo seguinte serão apresentadas as atuações educativas de êxito e suas implicações para a socialização preventiva desde o zero anos de idade junto a uma atuação específica voltada para as crianças pequenas, até o Ensino Fundamental I, denominada *clube dos valentes*. Esse tipo de atuação promove a reformulação dos valores em torno das amizades e do prestígio social entre as crianças, fazendo com que elas mesmas rechacem qualquer tipo de violência e fortaleçam umas às outras estabelecendo uma rede de apoio entre si.

Diversas vezes a dificuldade de reconhecer uma situação violência esteve presente nos relatos, especialmente sobre as situações de *bullying* (F=3). Essa dificuldade se relaciona à percepção do conceito de *bullying* que nem sempre parece bem definido no âmbito escolar. Também se considera que a utilização do conceito de forma descontextualizada se equipara a uma noção generalizada de violência, que parece possuir menor reconhecimento quanto a sua gravidade. A dificuldade em reconhecer o *bullying* é um elemento excludente ao passo que o posicionamento do professor ou professora é um fator importante para prevenir ou encorajar o *bullying* (JIMÉNEZ-BARBERO *et al.*, 2020). Assim, a não identificação deste problema tem a ver, diretamente, com a não ação para sua superação, cuja característica central é o caráter duradouro e repetitivo de algum tipo de violência.

Não falar de violência eu acho que acaba mascarando um pouco e também por não ter muito definido... tem definido, né? Mas as pessoas ainda não têm real entendimento sobre o significado de *bullying*, o que ele realmente é. Até pelo modismo que a gente acabou de falar, né?

²⁴ A apresentação ao qual a professora se refere diz respeito aos dados e conhecimentos, compartilhados pela pesquisadora durante os relatos comunicativos, a respeito da socialização e naturalização da violência nas interações sociais.

Então, ah, tudo é *bullying*. A gente... as pessoas acham que tudo é *bullying* e tudo é *bullying* e deixam de achar que é violência também, por não entender. (E02_CVa).

Os elementos transformadores correspondem, majoritariamente, às expectativas e reivindicações dos professores e professoras quanto aos conhecimentos presentes nos processos de formação que podem auxiliar, por exemplo, a identificar uma situação de *bullying*. Um conhecimento básico, como a classificação dos tipos de violência, pode fornecer referências que facilitem a identificação dos problemas e a reflexão para a ação.

O conceito de violência, quais os tipos de violência existem, assim como sua natureza, foram conteúdo da exposição da pesquisadora durante as entrevistas. Em alguns momentos as pessoas entrevistadas se interessaram em aprender e utilizar a nomenclatura técnica – retirada do relatório mundial da violência expedido pela OMS (DAHLBERG; KRUG, 2007). Em consenso, consideramos que conhecer a natureza dos diversos tipos de violência pode ajudar a reconhecer mais prontamente uma situação de violência. Investir nesse conhecimento, para além de reconhecer e identificar, pode ajudar também a traçar um caminho para soluções.

Quando você é posto na frente do conhecimento e fala isso é agressão. Isso é agressão por causa disso, disso, disso, a pessoa também para pra pensar. (E01_CVa).

Porque já forma um professor com uma base teórica para isso, já forma um professor com uma base de informações para isso, onde ele vai poder bolar a aula dele em cima disso. Não em cima de... de dados, tipo, acontecimentos implícitos, aconteceu na minha aula eu fui procurar tentar achar algo para resolver. Então, eu já tenho meios para isso. [...] se eu tenho isso na faculdade de forma específica, eu consigo me preparar na hora de montar uma aula em que eu consiga minimizar isso. (E01_CVa; CVIII; CX).

No capítulo seguinte, outras atuações educativas de êxito serão apresentadas para promoção desse tipo de formação que exige o comprometimento coletivo de todas as pessoas da comunidade escolar, como uma ampla rede, para promoção de aprendizagem e coesão social.

Os interesses por conhecimentos a respeito de violência também correspondem a necessidade que professores e professoras têm de orientações sobre como mediar, no sentido de saber lidar (F=2), com as diversas situações de conflito que ocorrem cotidiano. Muitas vezes, os conflitos podem envolver outros problemas que agravam as condições que as pessoas dispõem para lidar com uma situação.

Primeiramente a mediação, né? Mediação de conflito, da parte psicológica. Porque só na escola que a gente começa a saber que tem gente que tem determinadas atitudes por conta... por... por falta de processamento cognitivo. Porque falta alguma coisa. Aí você fica sabendo que o pai foi assassinado na frente dele e tal. Então, mediar essas situações para não agravar essas situações para nenhuma das duas pessoas, né? Nem o agressor, nem a vítima. (E04_CVIII).

Em uma perspectiva comunitária, o tratamento dos conflitos se dá pela busca das raízes dos problemas cuja solução exige, necessariamente, o envolvimento de todas as pessoas. Quando a responsabilidade da qualidade da convivência é partilhada entre todas as pessoas, os professores e professoras deixam de “apagar incêndios” todos os dias, muitas vezes causados pelos mesmos motivos. Uma formação coletiva e comprometida, tendo como base conhecimentos essenciais para a melhora do convívio, sem menosprezar a aprendizagem das crianças e jovens e que implique organização e promoção de ações no âmbito escolar, se encontra entre os elementos relacionados na dimensão transformadora (F=3).

[...] precisa oferecer esses cursos para as escolas, para os gestores, sabe? Para todo mundo, mas especialmente para as pessoas que a gente espera que realmente consiga resolver a coisa. É óbvio que isso vai para o macro, né? Vai pra... pra... para os órgãos estarem interligados, saúde, educação, que o prefeito, todo mundo esteja ciente das coisas [...]. (E04_CVIII).

Então, se tivesse uma ação coletiva ali da escola de todos professores, massificando essa coisa no dia-a-dia, né? [...] mas imagina uma escola de tempo integral com um garoto de 7 anos que entra na escola e fica até os 11 no ciclo, nos anos inicial em tempo integral com uma ação dessa, né? Com uma perspectiva de não violência, de convivência harmoniosa, o tempo todo, né? Que tem trabalho dirigido pela escola, todos os professores... aí ele sai dessa escola e vai pra outra escola do bairro também de tempo integral e esse trabalho continua, né? Aí depois ele sai dessa escola e vai pra uma escola no mesmo bairro no ensino médio e esse... e esse... e isso continua, né? (E03_CVIII).

Podemos perceber que os professores e as professoras não só fazem a denúncia sobre a ausência de uma formação adequada para prevenção de violência, mas idealizam caminhos, tanto para a preparação docente como para a atuação no cotidiano escolar, possíveis de serem reivindicados. Nesse sentido, também buscam conhecimentos, em uma perspectiva de formação continuada, que possam auxiliar em suas práticas. Tais conhecimentos são acessados por meio de instituições, como em cursos de pós-graduação, ou então de forma autônoma, tendo a internet como principal fonte de dados.

É... mas depois que eu ingressei na escola, por conta da... da presença dos estagiários, né? De que eles foram trazendo essas discussões para a

escola e aí levando lá para a universidade o que acontecia ali, tal. Eu entendo que eu fui crescendo nesse sentido, né? E aí eu também comecei a procurar, né? Palestras, minicursos, leitura, aí posteriormente eu fiz uma especialização lá na federal e aí isso parece que bum! Abriu assim... falei cara, o que você tá fazendo, né? Como assim, né? (E03_CVc; CVf e CIX).

Essas reflexões atingem diretamente o objetivo desta pesquisa, que busca estruturar conhecimentos fundamentais que correspondam a programas de formação de professores e professoras de Educação Física a fim de qualificar agentes de prevenção de violência, por meio do diálogo entre a perspectiva de professoras e professores de Educação Física e as contribuições científicas para resolução deste problema.

Tendo em vista o trabalho que foi feito, os problemas e as possíveis resoluções dialogadas, sobre estas e de outras questões, no capítulo seguinte apresentaremos uma série de informações e atuações que já estão sendo utilizadas e desenvolvidas, dentro e fora da Educação Física, como colaboração fundamental da pesquisa para a área. Não temos a pretensão de gerar boas ideias, correndo o risco de levar mais problemas do que resoluções às pessoas. Nosso propósito é ampliar o debate da Educação Física no Brasil, e promover ações efetivas de proteção e prevenção de violência.

7. Limites e possibilidades para superação da violência.

Nessa seção, serão apresentados os modelos utilizados nas escolas para lidar com conflitos e violência, a saber os modelos tradicional, mediador e dialógico. Tendo como base a perspectiva dialógico-comunicativa, o conceito e os princípios da aprendizagem dialógica, serão apresentadas as Atuações Educativas de Êxito (AEE) como meios de intervenção para a superação dos conflitos, assim como a prevenção para que não ocorram novamente. As AEE têm como base a transformação das relações sociais partindo da responsabilidade e colaboração conjunta de toda comunidade escolar.

7.1. Atuações Educativas de Êxito, prevenção e resolução de conflitos.

Nos âmbitos sociais, políticos e educacionais, assim como nas famílias das crianças e jovens, as pessoas incansavelmente reivindicam a melhoria da escola pública para que se ofereça aos e às estudantes uma educação gratuita de máxima qualidade (GABASSA; MELLO; BRAGA, 2012). Isso implica que os processos de formação não sejam atravessados por situações de conflito e violência, que ocupam o espaço e o tempo do aprendizado.

As Comunidades de Aprendizagem (CA) correspondem a um projeto de transformação das escolas em centros educativos que envolvem toda a comunidade escolar e de entorno. Essa proposta é composta pelas Atuações Educativas de Êxito (AEE) dirigidas para a superação do fracasso escolar, por meio do alcance de níveis máximos de aprendizagem, e para a melhora do convívio e da coesão social (BRAGA; MELLO, 2014).

Estas comprovações de êxito foram avaliadas por meio da pesquisa denominada INCLUD-ED²⁵, coordenada pelo CREA²⁶, que envolveu, ao longo de cinco anos, quinze universidades e muitos pesquisadores e pesquisadoras, em um trabalho conjunto com instituições escolares por diferentes regiões na Europa, para atestar a funcionalidade, eficiência e transferibilidade. O projeto CA e as AEE se estenderam para outros lugares

²⁵ Para saber mais sobre a pesquisa: INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco. Bruselas: Comisión Europea. 2006-2011. Disponível em português em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>

²⁶ Community of Research on Excellence for All (CREA) desenvolve projetos de pesquisa tendo como base o âmbito das ciências sociais e com especial atenção voltada a educação tendo em vista a superação das desigualdades sociais (<http://crea.ub.edu/index/>).

do mundo e milhares de comunidades de aprendizagem existem hoje em países como o México, Colômbia, Equador, Peru, Chile, Argentina e Brasil.

Existe um longo processo de transformação das escolas em CA, definido por fases²⁷ previamente planejadas.

Todas elas priorizam a participação democrática deliberativa por todos os seus segmentos: professores, alunos/as, gestores, funcionários, familiares, pessoas do entorno, etc. na construção de uma educação de qualidade e igualitária para todas as crianças que responda às necessidades da sociedade atual (BRAGA; MELLO, 2014, p. 166-167).

A partir do momento em que a escola toma essa decisão conjunta é estabelecido um compromisso e compartilhada uma grande responsabilidade entre todas as pessoas (BRAGA; MELLO, 2014).

No total existem sete AEE²⁸ que são colocadas em prática durante e após o professor de transformação das escolas em CA: grupos interativos, tertúlias dialógicas, formação de familiares, participação educativa da comunidade, biblioteca tutorada, formação dialógica do professorado e modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos.

É importante destacar que todas as AEE promovem coesão social e melhores níveis de aprendizagem, tendo como base os princípios da aprendizagem dialógica para a organização e execução do trabalho. Entretanto, cada AEE é direcionada para circunstâncias específicas, como também uma ou outra pode envolver mais diretamente algum público pré-definido. Nesse sentido, vamos apresentar todas as AEE a fim de introduzir informações que serão úteis para discutir os elementos de transformação junto aos resultados desta pesquisa.

O trabalho comunitário requer a formação dialógica de todos os grupos, é necessário um diálogo constante que dê ferramentas para organização e ação. O processo de formação torna-se também um processo de transformação pessoal e das interações na escola e no entorno. *A formação dialógica do professorado* é uma AEE que promove o reconhecimento e a valorização da diversidade entre o alunado como fator exponencial

²⁷ São oito fases, divididas em duas etapas, para a conclusão do processo de transformação de uma escola em comunidade escolar, sendo que cinco correspondem ao primeiro momento (sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e de planejamento) e três ao segundo (investigação, formação e avaliação) (BRAGA; MELLO, 2014).

²⁸ Para saber mais sobre as Ações Educativas de Êxito acesse:

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/atuacoes-educativas-de-exito>

para a aprendizagem e não limitante à adaptação. Assim, a promoção de igualdade de resultados não implica baixar as expectativas e os níveis de aprendizagem.

Para alcançar a igualdade de resultados, o nível que se pretende atingir não deve ser rebaixado. Os professores devem estar preparados para não adaptar o currículo das suas aulas ao ritmo dos alunos que apresentam mais dificuldades, mas antes ter como objetivo que todos atinjam o nível máximo de aprendizagem, ainda superior ao dos seus melhores alunos. As expectativas dos professores não devem limitar as possibilidades das crianças de forma alguma, mas devem ser colocadas no topo e colaborar com todos os agentes educacionais para alcançá-las. Se for necessário mais reforço na aula de inglês, os professores podem recorrer a parentes que moraram no exterior e que falam inglês para entrar nas aulas ou para organizar aulas de reforço fora do horário escolar (FLECHA; PUIGVERT, 2005, p. 34, tradução nossa).

No contexto das CA, o trabalho educativo não é só responsabilidade do professor ou professora. A presença de voluntários/as, parentes, e outros adultos como apoiadores na resolução de problemas e facilitadores do diálogo e da reflexão conjunta, requer do professorado a desmonopolização do conhecimento especialista e a superação da burocratização do conhecimento (AUBERT *et al.*, 2020).

Os professores e professoras ainda são responsáveis pela organização e planejamento das aulas, assim como apresentação das informações científicas e acadêmicas a respeito de um tema, como parcela de contribuição que condiz com a sua formação profissional. Entretanto, seja qual for o problema ou o objeto de conhecimento, todas as pessoas são igualmente capazes de refletir e elaborar argumentos a fim de buscar uma resolução ou entendimento coletivo (AUBERT *et al.*, 2020).

Para integrar familiares e voluntariado no trabalho comunitário, duas AEE são fundamentais. A *participação educativa da comunidade* diz respeito a presença e participação comunitária nas tomadas de decisão sobre a educação das crianças e jovens, tanto nos momentos de sala de aula como na formação de currículo, planejamento e avaliação. Esse vínculo acelera o aprendizado, assim como promove a aceitação da diversidade cultural entre as e os estudantes (BRAGA; MELLO, 2014).

A *formação de familiares*, como o próprio nome diz, busca promover aprendizagens variadas para os familiares em um processo formativo. A escolha do conteúdo é fruto da elaboração dos sonhos que a comunidade compartilha, desde o empenho para solucionar algum problema, assim como aquisição de aprendizagem instrumental, por exemplo, curso de línguas ou informática para mães e pais de alunos. Esta AEE também inclui a formação necessária para que os familiares integrem equipes

que desenvolvem outras AEE diretamente com os e as estudantes (BRAGA; MELLO, 2014).

Esse é o caso dos *grupos interativos*. Essa AEE supera a organização tradicional da sala de aula e promovem a participação inclusiva e o aprendizado intersubjetivo entre todas e todos estudantes. São formados grupos heterogêneos - considerando gênero, raça, etnia, níveis de aprendizagem, classe social, afinidade, etc. – que possibilitem interações diversas com perspectivas muito diferentes entre si para resolver os problemas ali dispostos (AUBERT; BIZKARRA; CALVO LAJUSTICIA, 2014).

Cada grupo, composto por cinco ou seis estudantes, recebe auxílio de algum adulto voluntário ou voluntária da comunidade que se integra às atividades da aula. Pode ser um irmão, uma avó, um pai, uma mãe, uma tia ou algum funcionário ou funcionária da escola que se dispõe a colaborar com a aprendizagem das crianças e jovens. Os grupos devem resolver problemas ou tarefas que foram elaboradas previamente pelo professor ou pela professora buscando apoio entre si, dialogando e buscando consenso. A função principal do adulto voluntário é facilitar as interações entre estudantes em condições igualitárias, respeitosas e dialógicas. Quando acaba a atividade o grupo se movimenta e se reúne com outro voluntário ou voluntária para fazer uma nova atividade. Assim segue até que todos os grupos tenham realizado todas as atividades disponíveis para o dia (SANDÚA; GONZÁLEZ; LÓPEZ, 2014).

A *biblioteca tutorada* é outra AEE direcionada para o alunado, mas que requer a participação educativa da comunidade. Consiste na expansão do tempo de estudo, durante o contra turno escolar, onde adultos voluntários revezam na oferta desse apoio na biblioteca ou em outro espaço comum de leitura. Os e as estudantes podem realizar suas tarefas, pesquisas e leituras que podem ser feitas com base na criação conjunta de sentido sobre o conhecimento (BRAGA; MELLO, 2014).

A participação de familiares e da comunidade de entorno nesta atividade promove diversidade, altas expectativas sobre a aprendizagem das crianças e jovens e apoio comunitário a todos os estudantes, possibilitando que aqueles que não podem contar diretamente com sua própria família em casa usufruam de ambiente acolhedor e coletivo. Há de se ressaltar que, mesmo aqueles estudantes que encontram na sua casa ambiente acadêmico, ao participarem da biblioteca tutorada também ampliam sua possibilidade de aprendizagem, pois diversificam e intensificam interações, além de ver na ação de adultos da comunidade a efetiva valorização da escola (BRAGA; MELLO, 2014, p. 168).

As *tertúlias dialógicas*, subdivididas em literária, musical, artística, científica, matemática e pedagógica, consiste em uma AEE que fundamentalmente promove a

produção coletiva de conhecimento e sentido, por meio do compartilhamento de leituras clássicas de acordo com a área com que se trabalha. São proporcionados momentos de apreciação prévia da obra e, no encontro em si, uma leitura intersubjetiva com todas as pessoas, promovendo reflexões e fortes conexões para o aprendizado e a para a construção de relações igualitárias. As tertúlias também são utilizadas como base para todas as formações, pela forma que se organiza e que é conduzida, é um espaço importante para colocar em prática a fala sincera e respeitosa, a escuta atenta e a democratização do diálogo (BRAGA; MELLO, 2014).

Por fim, apresentamos com destaque o *modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos* (MDPRC). Essa AEE age diretamente na raiz dos problemas de convivência, sendo elaborado para superar os conflitos existentes e evitar que se sucedam novamente. Em primeiro lugar, vamos contextualizar quais modelos as instituições escolares têm disponíveis, desde a sociedade industrial, para se orientar e lidar com problemas relacionados a conflitos e violência.

O modelo denominado tradicional ou disciplinar, emergente no contexto na sociedade industrial, se constituiu com base em relações de hierarquia e autoridade, regras e sanções. Ainda presente nos dias de hoje, esse formato tem como centralidade as figuras de autoridade que definem normas a serem acatadas pelas demais pessoas. Não há participação conjunta na elaboração das regras e aqueles ou aquelas que descumprem são punidos/as conforme preveem as sanções. Exemplos comuns de punições são suspensão, imposição de tarefas e expulsão. Esse modelo costuma gerar estereótipos entre os e as estudantes que não cumprem as regras, sendo rotulados como desobedientes, briguentos e problemáticos, cuja taxação serve unicamente para que interiorizem essas características ao passo que alimenta baixas expectativas quanto ao aprendizado e ao futuro dessas crianças e jovens (CREA, 2017).

O modelo mediador avança em relação ao modelo disciplinar, pois inclui as partes em conflito para buscar a resolução dos problemas. Entretanto, tampouco consegue solucionar a maior parte dos problemas associados aos conflitos. Seu funcionamento depende da presença de um perito, uma pessoa especialista e imparcial, responsável por mediar todo e qualquer conflito existente na escola. Assim como no modelo disciplinar, este também se caracteriza por medidas reativas e não preventivas, que esperam a presença do conflito para que os problemas sejam abordados (CREA, 2017).

Diante das partes em conflito a pessoa mediadora deve oferecer soluções possíveis de acordo com as normas já estabelecidas e também criadas por autoridades externas.

Terceirizar os cuidados da convivência ao perito enfraquece a possibilidade das pessoas se colocarem honestamente para a resolução do mesmo. Nem sempre as pessoas estão de acordo com o mediador ou a mediadora, mas para evitar consequências indesejáveis podem acabar aceitando as condições propostas ainda que não pretendam assumi-las integralmente (CREA, 2017).

O modelo dialógico foi desenvolvido tendo como base as transformações da sociedade da informação. Em uma perspectiva de democracia deliberativa são criadas oportunidades junto à comunidade para desvelar as causas dos conflitos e, por meio do diálogo, a elaboração de normas para a resolução e prevenção dos mesmos, a fim de que não voltem a acontecer (CREA, 2017).

Neste modelo, são estabelecidos o espaço e as condições, para que todos tenham oportunidades iguais para verbalizar os seus sentimentos e opiniões com vista à resolução. Para tornar este diálogo possível, considera-se que todos, independentemente da sua cultura ou nível de educação, entre outros aspetos, tenham a oportunidade de intervir, dar opiniões e participar na procura de uma solução harmonizada, que ajude a prevenir o conflito. A responsabilidade e a capacidade para gerir a convivência, não devem ser reservadas apenas para alguém com autoridade ou para um perito, ao invés, devem ser partilhadas por todos os estudantes, professores, funcionários e pessoas da comunidade. O objetivo consiste em ultrapassar pretensões de poder, que também estão presentes no modelo baseado na disciplina e que, permitam relações de equidade reais e válidas (CREA, 2017, p. 4)

O MDPRC é colocado em prática por meio de etapas que devem culminar na formulação de uma regra de convivência, estabelecida no entendimento entre as pessoas. O diálogo, o respeito mútuo e a ética procedimental são elementos essenciais no processo, assim como os demais princípios da aprendizagem dialógica. O cuidado com o processo não permite alcançar determinado fim a qualquer custo. Os encontros ocorrem entre comissões específicas e em assembleias com toda comunidade, para que todas e todos – estudantes, professores/as, familiares, equipe administrativa, servidores/as, voluntários/as - se posicionem de forma igualitária em busca de uma solução conjunta (CREA, 2017).

O MDPRC necessita de algumas condições para que o objetivo de traçar uma norma, acordada e respeitada entre todas as pessoas, seja garantido (CREA, 2017):

- 1) ter relação direta com um tema importante na vida de crianças e jovens;
- 2) ter apoio verbal de toda a sociedade;
- 3) ser frequentemente quebrada na escola;
- 4) responder a um comportamento possível de eliminar;

5) que a superação do conflito seja um exemplo da comunidade escolar dado à sociedade, aos familiares, professores/as, servidores/as, voluntários/as, crianças e jovens.

Tendo conhecimento das condições anteriores para a definição da regra, sete passos são dispostos para a elaboração e implementação da norma consensuada entre todas e todos. Esses passos envolvem a organização de uma comissão mista²⁹, de assembleias públicas, de encontros sequenciais para discussão dos problemas e propostas de soluções que devem ser acordadas entre todas as pessoas (CREA, 2017).

Tendo como base o MDPRC, uma outra intervenção foi criada para superar e prevenir a violência e o conflito, especificamente com as crianças, desde o zero anos de idade. O *clube dos valentes* se baseia na socialização preventiva, onde as crianças aprendem a valorizar a quem lhes trata bem e a se afastar de quem as trata mal. Mais do que isso, compreendem que coragem e valentia são atributos reconhecidos nas pessoas que se movimentam para proteger seus amigos e amigas, ao passo que covardia é sinônimo de ações intimidantes e violentas (LONGAS; RODRÍGUEZ, 2016).

Ao compartilhar desses valores, todas as crianças, com o conhecimento e apoio dos pais, mães e responsáveis, têm suas atitudes transformadas, pois querem ser reconhecidas também como valentes e corajosas. Os comportamentos agressivos são rejeitados dentro do grupo de iguais, o que gera maior impacto para a transformação do que um posicionamento normativo que diz a elas que não é certo e por isso pede/ordena que parem (LONGAS; RODRÍGUEZ, 2016).

O processo de transformação em Comunidades de Aprendizagem requer a implementação de todas as AEE, essenciais para a organização dos espaços, democratização da gestão e reestruturação da escola, cujos resultados serão percebidos na convivência e na aprendizagem. Entretanto, existem escolas que não foram transformadas em CA, mas que colocam em prática algumas AEE, como grupos interativos e tertúlias dialógicas. Inclusive, na disciplina de Educação Física, existem relatos positivos sobre o trabalho com as AEE e a orientação dialógica para resolução de conflitos (SANDÚA, 2014; BUJOSA; FIGUERAS; CASTRO, 2018; GIRELA; CERVANTES; GARCÍA, 2021).

²⁹ Comissões mistas são composta por familiares, professorado, direção, voluntariado, etc. para organizar os sonhos, selecionar as prioridades e elaborar um plano de ação, a ser apresentado posteriormente em assembleia para toda a comunidade (BRAGA; MELLO, 2014, p.167).

Apresentamos as AEE como exemplo de um modelo educativo que busca a superação da violência, pautada na socialização preventiva. As competências básicas, tais como a solidariedade, a coerência, a multiculturalidade e inclusão, são essenciais para a construção coletiva de conhecimento e para os métodos de trabalho que serão desenvolvidos junto com a comunidade escolar (GOMÉZ, 2004).

Os principais problemas encontrados nos resultados desta pesquisa, evidenciados pelos elementos excludentes, se relacionam com conflitos originados nas interações entre as pessoas e falta de apoio da comunidade. As informações reunidas até aqui são resultados do esforço para reunir conhecimentos que possam ser úteis para a transformação das interações nas aulas de Educação Física e, quem sabe, introduzir esse debate nos processos de formação inicial do professorado. Na seção a seguir os resultados serão discutidos de forma seja possível abranger a maior parte desses conhecimentos e produzir recomendações para a área.

7.2. Limites e possibilidades em relação ao sistema e ao mundo da vida.

Os resultados finais de uma investigação orientada pela metodologia comunicativa costumam ser apresentados junto às matrizes finais (tabela 10 e 11) onde são distribuídos todos os elementos excludentes e transformadores em correlação com o sistema e o mundo da vida.

Reconhecemos até agora uma boa quantidade de elementos que ajudam a superar e prevenir a violência, assim como muitos são facilitadores para sua manifestação e manutenção. A maior parte desses elementos refere-se diretamente às interações pessoais e às normas favoráveis aos conflitos e violência que, por meio dos processos de socialização, emergem como parâmetros das relações. Alguns elementos se repetem em ambas as colunas de mundo da vida e sistema, pois são elementos que quase se misturam na nossa avaliação, pois são de corresponsabilidade compartilhada entre as duas dimensões. Por exemplo, a diversidade entre as pessoas é altamente valorizada para a melhoria das interações, mas sua garantia em uma universidade depende das políticas de ações afirmativas, para o acesso e permanência, que dispõe a instituição. Por isso esse elemento ocupa tanto o mundo da vida como o sistema.

MATRIZ FINAL DE ANÁLISE	
Sistema	Mundo da vida
<p style="text-align: center;">E L E M E N T O S</p> <p style="text-align: center;">E X C L U D E N T E S</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de apoio aos/as professores/as da e na instituição escolar: 7 - Condições de trabalho: 4 - Conhecimentos específicos sobre como trabalhar com violência não estão presentes nos cursos de graduação: 5 <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de apoio aos/as professores/as da e na instituição escolar: 7 - Naturalização da violência nas interações: 3 - Processos de naturalização da violência percebidos nas famílias: 3 - A agressão é rotineira no tratamento entre os/as estudantes: 3 - Conforme aumenta a idade dos estudantes, aumenta-se a percepção da violência: 3 - Apresentar um comportamento conflituoso/violento e possuir algum tipo de status entre os/as colegas: 3 - Estudantes são alvos de violência quando apresentam dificuldades associadas aos jogos e às habilidades motoras nas aulas de Educação Física: 2 - A vítima reagir da mesma forma que está sendo intimidada: 2 - Observadores/as que estimulam o conflito/violência ou não se posicionam contra: 2 - Incidência de diversos tipos de violência motivadas pela discriminação de gênero/orientação sexual: 7 - Discriminação/violência entre estudantes aparentemente motivadas pelo jeito, identidade, comportamento, aparência e preferências das vítimas: 6 - É comum discriminação dos adultos contra os/as estudantes de forma direta e indireta: 3 - Família como um lugar de rejeição e sofrimento quando compartilha das normas que discriminam a diversidade de gênero e orientação sexual: 3 - Comportamentos de estudantes típicos da masculinidade dominante: 4 - Socialização que favorece a masculinidade hegemônica e dominante: 4 - Meninas que apresentam comportamentos típicos da masculinidade dominante: 1 - Formação pessoal (socialização) favorável a discriminação/preconceito e violência: 3 - Vivenciar situações de violência no âmbito pessoal e familiar: 3 - Não trabalhar com esporte ou competição minimiza no momento da aula, mas não previne conflitos/violência: 2 - Retirar/expor o/a estudante durante a aula para resolver os conflitos: 5 - Considerar que relações autoritárias são ações efetivas para solucionar conflito/violência: 4 - Colocar vítima e agressor para conversar/interagir juntos/as depois de uma situação de conflito ou agressão: 3 - Ter que se colocar fisicamente no meio de uma briga para evitar que estudantes se agriam: 3 - Utilizar da experiência da violência como via para solucionar/prevenir outras situações de violência: 1 - Dificuldade em reconhecer como violência comportamentos agressivos de crianças pequenas contra colegas: 5 - Dificuldade em reconhecer casos de <i>bullying</i>: 3
Total: 16	Total: 87

Tabela 10: Síntese de todos os elementos excludentes em relação às dimensões sistema e mundo da vida.

MATRIZ FINAL DE ANÁLISE		
	Sistema	Mundo da vida
E L E M E N T O S T R A N S F O R M A D O R E S	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliares de sala disponíveis para apoiar o/a professor/a: 2 - Convivência com pessoas diferentes entre si na universidade: 2 - A presença de conhecimentos específicos sobre violência na formação inicial pode-se tornar suporte para orientar as ações: 4 - Conhecimento e formação em uma perspectiva coletiva que gerem ações comunitárias comprometidas: 3 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliares de sala disponíveis para apoiar o/a professor/a: 2 - Amizades que protegem: 1 - Conhecimentos a respeito das identidades ajudam os/as professores/as a conversar sobre esses temas com os/as estudantes: 3 - Solidariedade das/dos professoras/es com estudantes que sofrem discriminação: 2 - Apoio familiar: 1 - Criação familiar: 3 - Alguém próximo/amizades com quem se pode aprender o que é certo ou errado: 3 - Convivência com pessoas diferentes entre si na universidade: 2 - Procurar formas de como utilizar o diálogo para resolver/prevenir os conflitos e a violência: 7 - Fazer combinados e acordos com os/as estudantes para melhorar a convivência e estabelecer limites do que é aceitável e inaceitável nas interações: 4 - Ter um comportamento que possa servir de exemplo (coerência entre discurso e ação): 2 - Procurar estar sempre atenta/o a situações de discriminação e violência: 2 - Procurar resolver o problema sem mandar o/a estudante embora da aula: 1 - Proporcionar a participação de todas as pessoas nas atividades: 1 - Superar a discriminação/violência na própria atuação docente: 1 - Conhecer a tipificação/classificação dos tipos de violência ajuda a identificar situações reais de violência: 4 - Buscar novos conhecimentos: 4 - Ter conhecimentos sobre como mediar uma situação de conflitos: 2
	Total: 11	Total: 45

Tabela 12: Síntese de todos os elementos transformadores em relação às dimensões sistema e mundo da vida.

Retomando o problema de pesquisa: quais conhecimentos deveriam estar presentes nos períodos de formação, inicial e continuada, para que os e as profissionais da Educação Física possam atuar como agentes de prevenção de violência baseada na expressão da identidade de gênero e de orientação sexual? Consideramos retomar, a partir dos problemas encontrados nos trabalhos, assim como as possíveis soluções, os principais conhecimentos reunidos até aqui para responder essa questão.

O mundo da vida representa a agência humana, a forma como as pessoas interagem e tomam decisões para caminhar no mundo. A maior parte de elementos, tanto excludentes como transformadores, que constituem o mundo da vida, nos evidencia a

interação entre as pessoas como a raiz dos problemas e das soluções, ainda que o sistema contribua com os obstáculos impostos nas instituições, legislações e no trabalho.

Os elementos excludentes, referentes ao mundo da vida, se resumem à denúncia sobre violência nas escolas, ao reconhecimento de práticas que não colaboram para a superação, à dificuldade em reconhecer a violência, à ausência de relações igualitárias e de suporte, à naturalização da violência nos processos de socialização e aspectos da formação pessoal que foram reconhecidos como facilitadores à discriminação/violência.

Por outro lado, a dimensão transformadora referente ao mundo da vida reúne elementos já colocados em prática ou observados pelos professores e professoras como vias de prevenção e superação da violência. Como, por exemplo, a utilização do diálogo e a elaboração de acordos de convivência, a presença de outros profissionais, as possibilidades que abrange um trabalho comunitário, a importância de se ter informações relevantes para trabalhar com gênero, orientação sexual e violência e o apoio das relações pessoais positivas nas famílias, nos grupos de pares e nos espaços educativos.

Todos esses são elementos apresentados como importantes para a prevenção de violência estiveram presentes de alguma forma ao longo deste trabalho. Com o apoio das evidências científicas, a estruturação desses conhecimentos permite refletir profundamente sobre a origem dos problemas para produzir formas de solução. As informações disponibilizadas pelos relatórios oficiais - OMS, UNESCO, Atlas da Violência – que nos auxiliaram na identificação dos problemas, na correlação entre os dados estatísticos e o que acontece nos ambientes em que circulamos, encontrando similaridades que chamam a atenção para os problemas mais urgentes.

Por meio de uma análise específica sobre violência baseada no gênero e na orientação sexual, reconhecemos na Educação Física a necessidade de transformação das interações, das formas de organização e intervenção na disciplina. A socialização preventiva nos dá muitos elementos para repensarmos os espaços escolares, a relação entre os e as estudantes e nosso posicionamento diante deles e delas como exemplos de posicionamento público.

Quanto aos elementos excludentes vinculados ao sistema se resumem à ausência de apoio institucional, ausência de formação profissional adequada e às condições de trabalho que atribulam e dificultam uma atuação docente emocionalmente e praticamente mais sustentável.

Da mesma forma, a dimensão transformadora inclui os elementos que foram reconhecidos como favoráveis a superação da violência nas aulas de Educação Física.

Desde o processo formativo inicial, que poderia conter conhecimentos específicos sobre violência e suporte para orientar as ações docentes, assim como a promoção de formações em uma perspectiva comunitária estendida à formação inicial e continuada, a disponibilidade de mais profissionais para o trabalho com as crianças, e a garantia de diversidade entre as pessoas nas instituições como fatores que promovem aprendizagem e melhora do convívio social.

Para tentar suprir as necessidades dos processos de formação, consideramos as AEE como possibilidade de formação dialógica do professorado desde a graduação e ao longo da atuação docente. Os processos formativos que pretendem transformar toda escola são recompensadores a partir do momento que envolvem a formação de familiares e a participação educativa da comunidade. O apoio institucional é essencial para compartilhar a responsabilidade quanto a qualidade da convivência e da aprendizagem das crianças e jovens.

Assim, os princípios da aprendizagem dialógica podem se tornar pilares para a condução das organizações dos espaços e estabelecimento das relações, onde busque superar as relações de poder e substituí-las por relações dialógicas. É urgente a criação de espaços e o desenvolvimento de aulas onde nenhum/a estudante seja discriminado/a ou excluído/a pelo seu nível de aprendizagem, sua raça, origem, identidade de gênero e orientação sexual.

Podem ser garantidos espaços verdadeiramente inclusivos, onde as orientações dialógicas para superação e resolução de conflitos possam ser trabalhadas coletivamente a favor da melhoria da convivência. Espaços onde o diálogo igualitário seja a forma utilizada para a exposição dos conteúdos e acordos de convivência, sem que ninguém seja repreendido por apresentar suas questões e suas ideias, assim como possam decidir livremente como proceder com seu próprio corpo. Que a Educação Física possa valorizar os modelos alternativos de relacionamento e rechaçar a violência em todos os âmbitos, nas escolas, no esporte de rendimento, na universidade, nos clubes, nas academias, assim como incorporar seriamente o debate sobre violência de modo que os professores e professoras formem-se como agentes efetivos de prevenção.

8. Considerações finais.

Considerando todos os caminhos percorridos para a finalização deste trabalho, que só foi concluído em razão da colaboração mútua entre participantes e equipe investigativa, esperamos ter conseguido somar contribuições para a superação dos problemas que derivam da violência no âmbito da Educação Física. As informações reunidas são frutos do esforço para produzir uma pesquisa de qualidade, que pudesse ampliar o debate sobre violência no campo da Educação Física no Brasil. Seguimos na esperança de mais ações que busquem prevenir a violência nas escolas.

A pesquisa também caminhou para efetuar o objetivo geral que, relembramos, buscou estruturar conhecimentos fundamentais que correspondam a programas de formação de professores e professoras de Educação Física a fim de qualificar agentes de prevenção de violência, em especial das violências de gênero e orientação sexual.

A articulação entre os resultados desta pesquisa e das evidências científicas a respeito de violência nos permite reivindicar a presença de conhecimentos específicos no processo de formação inicial, assim como a promoção de formações comunitárias para solidificação do trabalho de prevenção. Nesse sentido, mais do que conhecimentos científicos de qualidade, se faz necessário oportunizar formas dialógicas de abordagem, uma vez que o mundo da vida nos ofereceu indícios de que há possibilidade de transformar o sistema por meio de uma formação dialógica de professores e professoras de Educação Física.

Ao longo deste trabalho reconhecemos a importância das interações e dos processos de socialização para a manutenção ou superação da violência, o que nos levou ao conceito de socialização preventiva e aos modelos de atração e escolha, se desdobrando nos modelos de relacionamentos. Tal como a importância dos espectadores e das influências mais próximas das crianças e jovens, especialmente o grupo de pares e as amigas, na condição de fatores essenciais ao trabalho de prevenção e superação da violência.

Pudemos evidenciar a cultura corporal, elemento específico da Educação Física, como um marco importante para a área no Brasil. O tratamento pedagógico dado às lutas, jogos, ginásticas, esportes, brincadeiras, danças, etc. são fundamentais para a contínua superação do caráter exclusivamente biológico/tecnicista, que ainda persiste na Educação Física. Consideramos que os conteúdos possam ser tratados pelos princípios da aprendizagem dialógica e por meio das Atuações Educativas de Êxito, especialmente

grupos interativos e modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos. Estes caminhos se apresentam como possibilidades concretas, considerando que já estão servindo de base para trabalhos desenvolvidos na área, sobretudo pela validação possuem diante da melhora do aprendizado e superação dos conflitos e violência.

Pleitear que tais informações orientem programas de formação, ou ao menos que estejam presentes nos debates entre os interessados e interessadas sobre o tema, significa que por meio desta pesquisa esperamos, futuramente, incorporar um diálogo igualitário nas universidades e nas escolas. Esse tipo de resultado deverá significar que mais esforços estão sendo realizados para ampliar a relevância acadêmica deste assunto por meio da Educação Física. Destacamos também a relevância social, especialmente nos meios em que circulam os e as profissionais da área e nas instituições de regularização da profissão, para que utilizem das informações disponíveis, baseadas em evidências científicas, a fim de elevar incessantemente esse tipo de preocupação à prática profissional.

Aprendemos, e esperamos ensinar também, que a prevenção de violência só se faz com integridade, solidariedade, comunidade e corresponsabilidade social. O apoio da ciência se apresentou como fundamental para desvelar uma série de fatores que compõem o mecanismo de produção da violência, assim como a participação direta de quem vive os fenômenos pesquisados no cotidiano escolar. Compreendemos, então, que a extensão da violência nas escolas faz parte de um problema global, que casos de abuso e negligência ocorrem todos os dias e minimizam o aproveitamento da aprendizagem, o desempenho escolar e desgastam a saúde de crianças e jovens.

Por outro lado, aprendemos também que a violência é um problema social que pode ser tratado. Em aspectos amplos, há a distinção do sistema que coloniza o mundo da vida e permite a naturalização da violência em benefício de algumas pessoas e instituições, para que se amplie o desnível social para com outras. Entretanto, a agência humana, que representa as interações e as relações pessoais, tem a força para provocar as transformações necessárias visando o melhoramento da vida das pessoas.

Praticamente, a perspectiva dialógico-comunicativa anuncia possibilidades de mudanças. O diálogo entre equipe investigativa e participantes já apresentou transformações que dizem respeito a novas reflexões, dos professores e professoras, sobre a Educação Física e o próprio olhar sobre a violência. Para nós, permitiu a reflexão em torno dos elementos que formam o comportamento e a atitude das pessoas, suas intenções e movimentações pelo mundo. Nos permitiu questionar como podemos ser capazes de promover aprendizado, para todas as gerações, de como selecionar e processar as

informações para que sejam ferramentas úteis, reflexivas e confiáveis. As pessoas precisam desse tipo de conhecimento para caminhar no mundo, de forma segura e solidária, e a ciência precisa das pessoas para seguir progredindo.

Por fim, concluímos que a Educação Física tem muito a aprender e a contribuir para a prevenção e superação da violência nas escolas, a considerar que todas as pessoas são igualmente responsáveis para essa conquista. Novas formas de explorar um tema amplifica as possibilidades de intervenção. Que a Educação Física passe a ser reconhecida também pela sua capacidade de resolução de conflitos e promoção da coesão social. Que a ideia de saúde e bem-estar na disciplina incorpore a importância das relações humanas como um dos principais contextos para se obter qualidade de vida.

9. Referências.

- AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: Edufscar, 2020.
- BASCÓN-SEDA, Antonio; RAMÍREZ-MACÍAS, Gonzalo. Víctimas de bullying: aportaciones para identificar casos de acoso en Educación Física dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. **Cultura, ciencia y deporte**, Murcia, v. 15, p. 109-119. 2020. Disponível em: <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/1404/477>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BATISTA, Elise Helena Moura; PACHECO, Dirce Djanira. Caminhos trilhados por uma professora-pesquisadora na discussão sobre bullying e violência. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 3, p. 101-118, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELTRAN-CARRILLO, Vicente J.; DEVÍS-DEVÍS, José; PEIRÓ-VELERT, Carmen; BROWN, David H. K. When physical activity participation promotes inactivity: negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. **Youth & Society**, v. 44, n. 1, p. 3-27, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258200739_When_Physical_Activity_Participation_Promotes_Inactivity_Negative_Experiences_of_Spanish_Adolescents_in_Physical_Education_and_Sport. Acesso em: 02 ago. 2020.
- BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BESERRA, José Thiago Soares; BRITO, Ahécio Kleber Araujo; RIBEIRO, Sergio Luis Galan. Homofobia nas aulas de Educação Física: um desafio para os professores de Educação Física do município de Buriti dos Montes-Piauí. **Revista Form@re**, Parfor/UFPI, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/9761>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, v.1, nº1, p. 25 -31, 1999. Disponível em: <http://files.cursoeducacaofisica.webnode.com/200000088-60238611e0/ESPORTE%20NA%20ESCOLA%20-%20IRENE%20RANGEL.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2021.
- BEZERRA, Italla Maria Pinheiro; SORPRESO, Isabel Cristina Esposito. Conceitos de saúde e movimentos de promoção da saúde em busca da reorientação de práticas. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 26, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/113709>. Acesso em: 5 jun. 2021
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1999.

BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 2, p. 165-175, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2018**. 1ª edição. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/06/FBSP_Atlas_da_Violencia_2018_Relatorio.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2019**. 1ª edição. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. 2019. Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2020**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da educação física escolar. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 2, p. 183-195, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5547/4428>. Acesso em: 31 mai. 2021.

BUJOSA, Marta Capllonch; FIGUERAS, Sara; ARRIBAS, Teresa Lleixà. Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. **Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 25, p. 149-155, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/101816>. Acesso em: 28 set. 2020.

BUJOSA, Marta Capllonch; FIGUERAS, Sara; CASTRO, Marcos. Estrategias para la resolución de conflictos en educación física [Conflict Resolution Strategies in Physical Education]. **Apunts. Educación física y deportes**, v. 3, n. 133, p. 50-67, 2018. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/340452>. Acesso em: 28 set. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 18ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 21ª ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação. 9ª ed. rev. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CAVALCANTE, Fernando Resende; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Rui Barbosa e a educação física nos pareceres para o ensino primário de 1883: influências e proposições. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, 2020. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-89182020000100422&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CHERFEM, Carolina Orquiza; MELLO, Roseli Rodrigues; SANTOS, Raquel Auxiliadora. Feminismo dialógico: diálogo possível entre diferentes identidades para a superação de desigualdades de gênero. **Fazendo Gênero 9**: diásporas, diversidades, descolamentos. 23-26 ago. 2010.

CORREA, Miriam M. *et al.* Bullying, Violência e Educação Física nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro. **Motricidade**, v. 14, n. S1, p. 234-244. 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Silvio_Telles/publication/328538472_Bullying_Violencia_e_Educacao_Fisica_nas_Escolas_Municipais_do_Rio_de_Janeiro/links/5bd31dd6299bf1124fa4c180/Bullying-Violencia-e-Educacao-Fisica-nas-Escolas-Municipais-do-Rio-de-Janeiro.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Plenário do Conselho Nacional de Saúde**, 6 e 7 de abr. de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

COUREL-IBÁÑEZ, SÁNCHEZ-ALCARAZ, Bernardino J.; GÓMEZ-MÁRMOL, Alberto; VALERO-VALENZUELA, Alfonso; MORENO-MURCIA, Juan Antonio. The moderating role of sportsmanship and violent attitudes on social and personal responsibility in adolescents. A clustering-classification approach. **PloS one**, v. 14, n. 2. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211933>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CREA. Community of Research on Excellence for All. **Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos**: formação em comunidades de aprendizagem. Módulo 10. 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed, 2007.

CROCHIK, José Leon. Hierarchy, Violence and Bullying Among Students of Public Middle Schools. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 65, p. 307-315. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-43272665201608>. Acesso em: 23 jul. 2020.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.11(Sup), p.1163-1178, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232006000500007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 21 jun. 2020.

DECKER, M. R.; WOOD S. N.; NDINDA, E.; YENOKYAN, G.; SINCLAIR, J.; MAKSUD, N.; ROSS, B.; OMONDI, B.; NDIRANGU, M. Sexual violence among adolescent girls and young women in Malawi: A cluster-randomized controlled implementation trial of empowerment self-defense training. **BMC Public Health**, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6220-0>. Acesso em: 17 set. 2020.

DEVÍS-DEVÍS, José; PEREIRA-GARCÍA, Sofía; LÓPEZ-CAÑADA, Elena; PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor; FUENTES-MIGUEL, Jorge. Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 1, p. 103-116, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>.

DUQUE, Elena. **Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas**. Barcelona: El Roure, 2006.

FLECHA, Ainhoa. Educación y prevención de la violencia de género en menores. **Géneros**, v. 1, n. 2, p. 188-211, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3986914>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FLECHA, Ainhoa; PUIGVERT, Lidia; REDONDO, Gisela. Socialización preventiva de la violencia de género. **Feminismo/s**, n. 6, p. 107-120, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10045/3184>. Acesso em: 17 mai. 2021.

FLECHA; Ramón; GOMÉZ, Jesus; PUIGVERT, Lidia. **Teoría sociológica contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2010.

FLECHA, Ramón; PUIGVERT, Lidia. Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. **Revista Colombiana de Educación**, n. 48, p. 12-36, 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues **Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula**. Tese de doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini. Comunidades de aprendizagem: uma possibilidade para a escola contemporânea. Campinas: UNICAMP, XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roseli-Mello/publication/330170453_COMUNIDADES_DE_APRENDIZAGEM_UMA_POSSIBILIDADE_PARA_A_ESCOLA_CONTEMPORANEA/links/5c30f2c392851c22a35c9843/COMUNIDADES-DE-APRENDIZAGEM-UMA-POSSIBILIDADE-PARA-A-ESCOLA-CONTEMPORANEA.pdf. Acesso em: 3 jun. 2021.

GEORGIU, Yannis S.; PATSANTARAS, Nikolaos; KAMBERIDOU, Irene. Homophobia predictors - a case study in Greece: heterosexual physical education student attitudes towards male and female homosexuality. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 18, p. 1209-1216, 2018. Disponível em: <http://www.efsupit.ro/images/stories/iulie2018/Art%20180.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

GIRELA, Francisco J. Giles; CERVANTES, Carmen Trigueros; GARCÍA, Enrique Rivera. El sueño del voluntariado del grupo interactivo en Educación Física. **Contextos educativos: Revista de educación**, n. 27, p. 31-46, 2021. Disponível em: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4607/3795>. Acesso em: 29 mai. 2021

GOELLNER, Silvana Vilodre. A importância do conhecimento histórico na formação de professores de Educação Física e a desconstrução da história no singular. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5721/3935>. Acesso em: 30 mai. 2021.

GÓMEZ, Jesus. **El amor en la sociedad del riesgo**. Barcelona: El Roure, 2004.

GÓMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Monlse; FLECHA, Ramón. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GÓMEZ-MÁRMOL, Alberto; SÁNCHEZ-ALCARAZ, Bernardino Javier; MOLINA-SAORÍN, Jesus; BAZACO, Maria Jesus. Violencia escolar y autoimagen em adolescentes de la región de Murcia (España). **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, vol. 17, n.68, p. 677-692. 2017. Disponível em: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista68/artrelacion850.htm>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GONZALES, Gilbert *et al.* Mental health needs among lesbian, gay, bisexual, and transgender college students during the COVID-19 pandemic. **Journal of Adolescent Health**, v. 67, n. 5, p. 645-648, 2020. Disponível em: <https://www-sciencedirect.ez31.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S1054139X20304882>. Acesso em: 03 jun. 2021.

HARVARD UNIVERSITY. **Speaking Up: The Power of Bystander Intervention**, 2015. Disponível em: <https://gsas.harvard.edu/news/stories/november-notes-dudley-underground>. Acesso em: 25 fev. 2021.

HARVARD UNIVERSITY. STUDY OF ADULT DEVELOPMENT. **Toxic stress**, 2021. Disponível em: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/#:~:text=Toxic%20stress%20response%20can%20occur,hardship%E2%80%94without%20adequate%20adult%20support>. Acesso em: 03 jan. 2021.

HELLISON, D. **Teaching personal and social responsibility through physical activity**. Human Kinetics, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Rio de Janeiro: Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

JAEGER, Angelita Alice et al. Formação profissional em educação física: homofobia, heterossexismo e as possibilidades de mudanças na percepção dos (as) estudantes.

Movimento, Porto Alegre, v. 25, 2019. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/88681>. Acesso em: 06 abr. 2021.

JIMÉNEZ-BARBERO, José Antonio; JIMÉNEZ-LOAISA, Alejandro; GONZÁLEZ-CUTRE David; BELTRÁN-CARRILLO Vicente J., LLOR-ZARAGOZA, Laura; RUIZ-HERNÁNDEZ, José Antonio. Physical education and school bullying: a systematic review. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.25, n.1, p.79-100. 2020.

KANDEL, Eric R. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª reimpressão, 2009.

LEVANDOSKI, Gustavo; OGG, Fabiano; CARDOSO, Fernando Luiz. Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 3, p. 374-383. 2011. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742011000300001>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LEVANDOSKI, Gustavo; CARDOSO, Fernando Luiz. Characteristics of the Body Composition of Aggressors and Victims of Bullying. **Int. J. Morphol.**, Temuco, v. 31, n. 4, p. 1198-1204. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022013000400009>. Acesso em: 8 ago. 2020.

LONGAS, Eva Sancho; RODRÍGUEZ, Cristina Pulido. El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. **Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers**, n. 367, p. 38-41, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.007>. Acesso em: 21 mai. 2021.

MCMAHON, Sheila M. *et al.* “Stand up and do something”: Exploring students’ perspectives on bystander intervention. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 36, n. 7-8, 2021. Disponível em: <https://doi-org.ez31.periodicos.capes.gov.br/10.1177%2F0886260518782984>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MACHADO, Vinícius Azevedo; PINHEIRO, Roseni; MIGUEZ, Sâmia Feitoza. Educação e liberdade na promoção da saúde escolar: perspectivas compreensivas sobre a ação política como potência nas comunidades escolares. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/8s7Wqx7kBKMyrpHTRnJB69n/?lang=pt>. Acesso em: 5. Jun. 2021.

MALLART, Lidia Puigvert *et al.* Socioneuroscience and its contributions to conscious versus unconscious volition and control. The case of gender violence prevention. **AIMS Neuroscience**, v. 6, n. 3, p. 204, 2019. Disponível em:

<https://dx.doi.org/10.3934%2FNeuroscience.2019.3.204>. Acesso em: 30 mai. 2021.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**, v. 27, 2021. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/106792>. Acesso em 5 jun. 2021.

MARTINEK, Tom; HELLISON, Don. Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 87, n. 5, p. 9-13, 2016.

MEDINA, João Paulo Subirá. A educação física cuida do corpo e... “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física. 22ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

MELIM, Fernando Marcelo Ornelas; PERERIRA, Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira. A influência da Educação Física no bullying escolar: a solução ou parte do problema?. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 67, n.1, p.65-84. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie671264>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MERCÊS, Joycielle Dias. **Educação física além do “rola a bola”**: limites e possibilidades. Arquimes: FAEMA, 2017.

MONTERO-CARRETERO, Carlos; BARBADO, David; CERVELLÓ, Eduardo. Predicting bullying through motivation and teaching styles in physical education. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 1, p. 87, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph17010087>. Acesso em: 28 set. 2020.

MOUNTJOY, Margo *et al.* International Olympic Committee consensus statement: harassment and abuse (non-accidental violence) in sport. **British Journal of Sports Medicine**, v. 50, n. 17, p. 1019-1029, 2016. Disponível em: <https://bjsm.bmj.com/content/50/17/1019>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MOURA, Diego Luz; LOVISOLO, Hugo. Ritual of violence in physical education classes. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, e2822, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2822>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MUJAL, Gabriela N. et al. A systematic review of bystander interventions for the prevention of sexual violence. **Trauma, Violence, & Abuse**, p. 1524838019849587, 2019. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/1524838019849587>. Acesso em: 3 jun. 2021

NAVARRO, Raul; YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa. A friend is a treasure and may help you to face bullying. **Frontiers for Young Minds**. v. 6, n. 14, 2018. Disponível em: <https://kids.frontiersin.org/article/10.3389/frym.2018.00014>. Acesso em: 3 nov. 2020.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. Reinventar la Educación Física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 38, n. especial, p. 111-123. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400007>. Acesso em: 26 jul. 2020.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948; 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

UNITED NATIONS. OFFICE SRSG ON VIOLENCE AGAINST CHILDREN. **Tackling violence in schools**: a global perspective bridging the gap between standards and practice. New York, 2012.

- PIEDRA, Joaquín *et al.* Homophobia and heterosexism: Spanish physical education teachers' perceptions. **Sport in Society**, v. 19, n. 8-9, p. 1156-1170, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1096257>. Acesso em: 06 abri. 2021.
- PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.20, n.11, p.3509-3522. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- PLATAFORMA BRASIL. Público: sistema CEP/CONEP, 2020. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>. Acesso em: 8 jul. 2020.
- PREZENSZKY, B.C.; GALLI, E. F.; BACHEGA, D.; MELLO, R. R. School Actions to prevent gender-based violence: a (quasi-)systematic review of the brazilian and the international scientific literature. **Frontiers in Education**, Lausanne, v.3, n.89. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00089>. Acesso em: 28 set. 2020.
- PUIGVERT, Lúdia; RUIZ, Laura. Teoria feminista do Século XXI: as vozes das outras mulheres. **Revista Forum**, Universidade do Minho, n. 33, p. 45-58, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/164928>. Acesso em: 14 mai. 2021.
- PUIGVERT, Lidia *et al.* Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. **Palgrave Communications**, v. 5, n. 1, p. 1-12. 2019. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41599-019-0262-5>. Acesso em: 18 mai. 2021.
- RACIONERO-PLAZA, Sandra. Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. **Revista de Fomento Social**, p. 43-63, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220963>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- RACIONERO-PLAZA, Sandra *et al.* "Your friends do matter": peer group talk in adolescence and gender violence victimization. **Children**, v. 8, n. 2, p. 65, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-9067/8/2/65/htm>. Último acesso em: 12 jul. 2021;
- RICHTER, Ana Cristina; FERNANDEZ VAZ, Alexandre. Sobre os modos de praticar Educação Física na Educação Infantil. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 38, n. especial, p. 311-325, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400017>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- RIOS-GONZALEZ, Oriol *et al.* Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 27, n. 2, p. 157-169, 2019.
- SAENZ-MACANA, Angélica María; DEVIS-DEVIS, José. La homofobia en la educación física escolar: una revisión sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-89182020000100417&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2021.
- SÁNCHEZ-ALCARAZ, Bernardino J.; GÓMEZ-MÁRMOL, Alberto; VALERO-VALENZUELA, Alfonso; DE LA CRUZ SÁNCHEZ, Ernesto. Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. **Motricidad: European Journal of Human Movement**, v. 30, p.

121-129. 2013. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775589>. Acesso em: 4 ago. 2020.

SÁNCHEZ-ALCARAZ, Bernardino J.; GÓMEZ-MÁRMOL, Alberto; VALERO-VALENZUELA, Alfonso; DE LA CRUZ SÁNCHEZ, Ernesto; BELANDO, Noelia; MORENO-MURCIA, Juan Antonio. Achieving greater sportsmanship and decreasing school violence through responsibility and sport practice. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 28, n. 2, p. 151-160. 2019. Disponível em: https://www.rpd-online.com/article/view/v28-n2-sanchez-gomez-valero-et al/Sanchez_Gomez_Valeroetal. Acesso em: 4 ago. 2020.

SÁNCHEZ-ALCARAZ, Bernardino J.; OCAÑA-SALAS, Borja; GÓMEZ-MÁRMOL, Alberto; VALERO-VALENZUELA, Alfonso. Relationship between School Violence, Sportsmanship and Personal and Social Responsibility in Students. **Apunts: Educación Física y Deportes**, n. 139, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.09). Acesso em: 2 ago. 2020.

SANDÚA, Marcos Castro. Aprendizaje dialógico y educación física: Hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. **Intangible Capital**, v. 11, n. 3, p. 393-417, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2117/80325>. Acesso em: 23 set. 2020.

SANTURIO, J. I. M.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. **Revista complutense de educación**, v. 29, n. 4, p. 1293-1308. 2018.

SILVA, Paula; JAEGER, Angelita Alice; VALDIVIA-MORAL, Pedro. Percepción de los estudiantes sobre comportamientos homofóbicos y heterosexistas en educación física. **Revista de psicología del deporte**, v. 27, n. 2, p. 39-46, 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=DXB7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA39&dq=Percepci%C3%B3n+de+los+estudiantes+sobre+comportamientos+homof%C3%B3bicos+y+heterosexistas+en+educaci%C3%B3n+f%C3%ADsica&ots=1xBKaPbh1b&sig=RzkSINXRSayQHcpfkBVcLmsLCY&redir_esc=y#v=onepage&q=Percepci%C3%B3n%20de%20los%20estudiantes%20sobre%20comportamientos%20homof%C3%B3bicos%20y%20heterosexistas%20en%20educaci%C3%B3n%20f%C3%ADsica&f=false. Acesso em: 06 abr. 2021.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA JUNIOR, Marcílio *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SU, Dejun *et al.* Mental health disparities within the LGBT population: a comparison between transgender and nontransgender individuals. **Transgender Health**, v. 1, n. 1, p. 12-20, 2016. Acesso em: <https://doi.org/10.1089/trgh.2015.0001>. Acesso em: 15 abr. 2021.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://unescoittralee.com/wp-content/uploads/2017/11/QPE-for-policy-makers-Portuguese.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Jogo Aberto: respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero**. Relatório Conciso. 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652POR.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília, 2019. Disponível em: https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/07/violencia_escolar_bullying_unesco.pdf. Acesso em: 14 mai. 2020.

VIANNA, José Antonio; SOUZA, Silvana Márcia; REIS, Katarina Pereira. **Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no Ensino Médio. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 73-93. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100003>. Acesso em: 22 jul. 2020.

VIDU, Ana et al. **Second order of sexual harassment-SOSH. Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 7, n. 1, p. 1-26, 2017. Disponível em: <https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/2505>. Acesso em: 3 jun. 2021.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. 1ª edição. Distrito Federal – Brasília, 2015. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.net.br/mapa2015_mulheres.php. Acesso em: 9 jun. 2020.

WEIMER, Weyboll Rocha; MOREIRA, Evando Carlos. **Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 257-274. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000100017>. Acesso em: 26 jul. 2020.

ZERBINATI, João Paulo; BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Transfobia: contextos de negatividade, violência e resistência. Revista Periódicus**, v. 2, n. 11, p. 195-216, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28425/20110>. Acesso em: 16 abr. 2021.