

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

EDSON RADUENZ

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA
OCORRÊNCIA DO *BULLYING* EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

CURITIBA

2011

EDSON RADUENZ

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA
OCORRÊNCIA DO *BULLYING* EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lourdes Gisi

CURITIBA

2011



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 639
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Edson Raduenz

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e onze, reuniu-se na Sala de Projeção I, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lourdes Gisi, Prof^ª. Dr^ª. Adriana de Fátima Franco e Prof^ª. Dr^ª. Romilda Teodora Ens para examinar a Dissertação do candidato **Edson Raduenz**, ano de ingresso 2009, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO. O mestrando apresentou a dissertação intitulada “FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA OCORRÊNCIA DO BULLYING EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA”, que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12:40. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca sugeriu a publicação do trabalho em forma de artigos e apresentação em congressos e outros eventos científicos

Presidente:
Prof^ª. Dr^ª. Maria Lourdes Gisi _____

Convidado Externo:
Prof^ª. Dr^ª. Adriana de Fátima Franco _____

Convidado Interno:
Prof^ª. Dr^ª. Romilda Teodora Ens _____

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

A minha família, Christian Lecuyer, Ivo, Iliane, Geny, Adilson, Eliane, Samantha e
Samuell Raduenz pela força e incentivo incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Professora Doutora Maria Lourdes Gisi, minha orientadora pelo incentivo, profissionalismo, atenção e carinho em todos os momentos.

A Professora Doutora Romilda Teodora Ens pela força e dedicação e por acreditar em mim.

A Professora Doutora Ana Maria Eyng por sempre estar ao meu lado.

A Josiane e Roberto Conca, amigos que me incentivaram no início dessa caminhada.

Ao Sr. João e Dona Iris Bigarella por toda atenção e carinho.

Aos meus amigos, Graciele Lamin, Mirtes e Vilmar pela força e compreensão.

RESUMO

Este estudo tem como propósito analisar a ocorrência do *bullying* nas escolas de educação básica, em especial, a formação dos professores de educação física quanto a sua formação inicial perante esse tipo de comportamento agressivo cada vez mais aparente no âmbito escolar. Assim foi realizada uma análise da configuração social gerada através da formação cultural estabelecida pela interdependência das relações de poder e como sua influência pode contribuir no comportamento entre pares. Foram abordadas algumas situações que configuram o relacionamento social considerando fatores de interação social necessária para o convívio sadio para a sociedade. A análise do comportamento da sociedade revela como as formas de interação entre grupos e seu desempenho social se define em um convívio coletivo. A relação entre indivíduo e sociedade modifica-se com o seu desenvolvimento cultural e cria os processos de formação pessoal através de atos e conseqüências que inculcam em cada elemento que compõe tal sociedade, sua função como agente participante das transformações sociais. A proposta desse estudo teve como objetivo, tentar entender a configuração social e a teia de interdependência que existe nas relações entre pares, neste caso, nas escolas de educação básica. Os estudos tiveram como base as pesquisas realizadas por Norbert Elias (1992, 1993, 1994, 1997 e 2000) norteando o pensamento e direcionando a pesquisa no caminho de descobertas das dificuldades de enfrentar o *bullying* no ambiente escolar. Os estudos baseiam-se também na discussão do currículo pós-crítico, diversidade e multiculturalismo referenciado pelos estudos de Silva T. (2007). Nas questões específicas sobre o *bullying* foram abordadas as pesquisas de Pereira (2002), Fante (2005, 2008). Em seguida, foi realizada uma análise da influência da formação de professores de Educação Física perante a ocorrência do *bullying* na escola de ensino fundamental. O estudo teve como proposta, analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Educação Física na perspectiva curricular pós-crítica; a diversidade (raças, gênero, etnia, sexo, cultura) e sua influência na manifestação do fenômeno de violência no âmbito escolar. Apontou-se o papel do professor de Educação Física quanto a sua formação por meio de conhecimentos conceituais e procedimentos na prevenção ou intervenção do *bullying* com expressões, manifestações e movimentos do corpo para uma conscientização humanizadora e social. A pesquisa indicou que ainda há necessidade de estudos mais aprofundados para a formação continuada dos professores de educação física a fim de lhes dar mais segurança e conhecimentos perante as situações emergentes de *bullying* nas escolas.

Palavras-chave: *Bullying*. Formação do professor de educação física. Configuração social.

RESUMEN

En esta investigación el propósito es analizar la incidencia del *bullynig* en las escuelas de educación básica, en especial la formación de los profesores de educación física en relación a su formación inicial adelante ese tipo de comportamiento agresivo cada vez más aparente en las escuelas. Así fue realizado un análisis de la configuración social generada por la formación cultural establecida por la interdependencia de las relaciones del poder y como su influencia puede contribuir en el comportamiento entre los pares. Fueron abordados algunas situaciones que denotaron relacionamiento social considerando factores de interacción social necesaria para el convivio saludable para la sociedad. El análisis de las conductas de la sociedad revela como las formas de interacción entre grupos y su desempeño social es definido por un convivio colectivo. La relación entre los individuos y la sociedad se cambia con su desarrollo cultural y genera los procesos de formación personal a través de los actos y consecuencias que indican en cada elemento que compone tal sociedad, su función como parte que participa de las transformaciones sociales. El propósito de este estudio fue tratar de entender el entorno social y la red de la interdependencia que existe en las relaciones entre pares, en este caso, las escuelas de educación básica. Las investigaciones tuvieron como fundamento los hallados de Norbert Elias (1992, 1993, 1994, 1997 e 2000) norteando el pensamiento y direccionado la investigación en el camino del descubrimiento de las dificultades de enfrentar el *bullying* en el ambiente escolar. Las investigaciones se basan también en la discusión del currículo pos-crítico, diversidad y multiculturalismo referenciado por los hallados de Silva T. (2007). En las cuestiones específicas referentes al *bullying* fueron averiguadas las investigaciones de Pereira (2002), Fante (2005, 2008). Posteriormente fue hecho un análisis de la influencia de la formación de los profesores de Educación Física adelante la ocurrencia del *bullying* en la escuela de enseñanza fundamental. La investigación tuvo como propuesta, analizar las Directrices Curriculares Nacionales del Curso de Licenciatura en Educación Física en la perspectiva pos-crítica; la diversidad (raza, género, etnia, sexo, cultura) y su influencia en la manifestación del fenómeno de violencia en el ámbito escolar. Se apuntó el rol del profesor de Educación Física cuanto a su formación por medio del conocimiento conceptual y procedimientos en la prevención o intervención del *bullying* con expresiones, manifestaciones y movimientos del cuerpo para una concientización humana y social. La investigación indicó que aún a la necesidad de investigaciones más profundadas para la formación continua de los profesores de educación física visando les fornecer más seguridad y conocimiento adelante las situaciones de *bullying* en las escuelas.

Palabras-claves: *Bullying*. Formación del profesor de educación física. Configuración social.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Níveis de ensino do estágio supervisionado.....	73
Gráfico 2 - - formas de manifestação do bullying na percepção dos alunos formandos.....	79
Gráfico 3 - Espaço de ocorrência do <i>bullying</i>	82
Gráfico 4 - Aquisição do conhecimento sobre <i>bullying</i>	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 PROBLEMA	13
1.2 OBJETIVOS	13
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos Específicos do Trabalho	13
1.3 METODOLOGIA.....	14
2 A CONFIGURAÇÃO SOCIAL E AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE GRUPOS: HISTÓRICO DO PROCESSO CIVILIZADOR E SUA INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO ENTRE PARES SEGUNDO NORBERT ELIAS	16
2.1 FATORES SIGNIFICATIVOS NO PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO SEGUNDO ELIAS.....	19
2.2 A CONDUTA INDIVIDUAL	29
3 BULLYING: SITUANDO O PROBLEMA	31
3.1 <i>BULLYING</i> : ESTUDO DO FENÔMENO E SUA OCORRÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.	32
3.2 O CONCEITO DE <i>BULLYING</i>	35
3.3 ASPECTOS QUE PODEM CARACTERIZAR COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS: <i>BULLYING</i>	39
3.4 CONSEQUÊNCIAS A CURTO E LONGO PRAZO PARA AS VÍTIMAS E AGRESSORES.....	41
3.4.1 Vítimas	41
3.4.2 Agressores	43
3.5 <i>CYBERBULLYING</i>	45
4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O BULLYING	48
4.1 INTERVENÇÃO AO <i>BULLYING</i> ESCOLAR	50
4.2 ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO AO <i>BULLYING</i> NA ESCOLA, PARA PAIS E PROFESSORES	55
5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	62
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS	73

6.1 ABORDAGEM DO FENÔMENO <i>BULLYING</i>	73
6.2 AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE <i>BULLYING</i> NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.	83
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	97
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99
APÊNDICE C - COMPREENSÃO SOBRE <i>BULLYING</i>	100
APÊNDICE D - PERCEPÇÃO SOBRE O <i>BULLYING</i>	102
ANEXO A - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	104

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o *bullying* que se caracteriza por atos de violência psicológica ou física cometida por um indivíduo ou grupos de forma repetitiva e intencional com propósito de intimidar outros indivíduos como descrito por Pereira (2002, p.16).

Definimos por *bullying* o que a literatura refere por comportamentos agressivos de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e freqüente.

Nas últimas décadas este fenômeno adquiriu crescente dimensão entre grupos, de diversas classes sociais, tornando-se um comportamento preocupante nos níveis escolares, destacando-se com grande incidência no ambiente escolar.

Tal fenômeno vem apresentando diversos problemas sociais para alunos (pares) e professores trazendo a tona questionamentos de como agir nessa situação e qual a formação dos professores para atuar na ocorrência do *bullying* na escola de Educação Básica. Para maior entendimento sobre tal problema busca-se discutir as relações de poder entre pares para aproximar a resposta aos anseios de como lidar com essa questão preocupante, de violência escolar. As relações entre pares e a configuração social fazem parte desse estudo como possível forma de identificar a raiz desse fenômeno *bullying* – presente no mundo todo e cada vez mais no Brasil.

Para tanto se busca apoio teórico no sociólogo Norbert Elias (1992, 1993, 1994 e 1997), que expressa seu conhecimento sobre a configuração da sociedade, seus conflitos e anseios, a vergonha e a repugnância, que muitas vezes, por falta de seus limites, gera a violência social. Também, segundo Elias (1994), que segue sua pesquisa na configuração do comportamento humano na sociedade: “o que emerge é o isolamento e a encapsulação dos indivíduos em suas relações uns com os outros”. Tal fato é notado em todas as formas de convívio social, em todos os grupos.

Conforme estudos realizados por Elias (1993), em sua obra intitulada “O processo civilizador”, a vida cotidiana é que define as relações sociais, tratando as atividades humanas e suas condutas através do fluxo constante da vida em sociedade. A partir da teia de interdependência, os indivíduos, e, suas relações, constroem a interação social estabilizando, desta forma, as práticas sociais. As atitudes de controle – estabelecidas pelo poder foram transformando-se em autocontrole assim, segundo Elias (1994, p. 194);

as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada.

Tal configuração social, em que a vergonha é o foco de autocontrole, abre espaço para estudos psicológicos que compreendem a agressividade humana como uma natureza do comportamento humano e procura encontrar tentativas que possam contribuir para uma formação de pensamento e elaboração de uma proposta crítica afim de explicá-las.

O sentimento de vergonha é uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábito. Considerado superficialmente, é um medo de degradação social ou, em termos mais gerais, de gestos de superioridade de outras pessoas. Mas é uma forma de desagrado ou medo que surge caracteristicamente nas ocasiões em que a pessoa que receia cair em uma situação de inferioridade não pode evitar esse perigo nem por meios físicos diretos nem por qualquer forma de ataque. (ELIAS, 1993, p.242)

A compreensão do *bullying* é também foco de estudos da psicologia que analisa o comportamento humano como base do comportamento agressivo e permite a reflexão desses fatores nas relações sociais entre pares cujo fator ajuda a entender a conduta de alunos no âmbito escolar. Conforme Fante (2005, p. 162) apresenta duas teorias de agressividade:

- Teorias ativas: aquelas que defendem a agressividade como impulsos internos e inatos. A agressividade seria algo próprio da espécie humana e, portanto, impossível de evitar;

- Teorias reativas: aquelas que defendem que a agressividade tem influência ambiental. A agressividade seria uma reação aprendida no ambiente.

Considerando as duas teorias da agressividade, pode-se notar que independentemente de ser adquirida bem como apreendida no ambiente de composição de um grupo, o relacionamento é rodeado de fatores agressivos permanentes.

As disputas entre poderes aparecem na forma de relacionamento e brigas pelo poder entre indivíduos ou grupos dentro das escolas. Com base nessas informações, tem início a discussão de que as atividades agressivas, de ambas as formas, estão presentes no cotidiano do ser humano – a expectativa é saber como lidar com tal comportamento e qual a influência desse fenômeno *bullying* na vida social e educacional. A escola tida como espaço de múltiplas formas de relacionamento sociocultural estabelece um ambiente estrutural de convívio que revela acontecimentos de diversas naturezas, por isso questiona-se qual o conhecimento dos estudantes relacionado a esse tipo de manifestação de violência e como, em conjunto com a equipe da gestão escolar ou de forma independente lida com essas situações. Descobrir, com essa pesquisa qual a compreensão dos futuros professores licenciados em educação física perante a incidência do fenômeno *bullying* aqui estudado enquanto objeto de análise, possivelmente poderá contribuir para um entendimento mais crítico do problema analisado.

O fenômeno *bullying* que se descreve como uma forma de violência, explícita ou velada entre pares – pode ocorrer em todas as relações sociais e principalmente no âmbito escolar. Segundo Fante (2005, p. 27),

Bullying: palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema de violência escolar.

O *bullying* é uma forma de violência cruel em que o nível de agressividade torna suas vítimas reféns da ansiedade e das emoções e não

somente de dor física (chutes, pontapés) visto em cenas freqüentes entre escolares, interferindo negativamente nos processos de aprendizagem e convívio social.

Segundo Lopes Neto (2005), coordenador do programa de *bullying* da ABRAPIA¹, os motivos que levam a esse tipo de violência são extremamente variados e estão relacionados com as experiências que cada aluno tem em sua família e/ou comunidade e se dá perante o uso do poder para intimidar o outro.

A compreensão deste fenômeno por parte dos professores e neste estudo, dos professores de educação física, é fundamental para atuar de forma efetiva quando da sua ocorrência, motivo pelo qual deve integrar o processo de formação inicial.

1.1 PROBLEMA

Qual a formação dos professores de educação física para atuar na ocorrência do *bullying* na escola de educação básica?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a formação dos professores de educação física para atuar na ocorrência do *bullying* na escola de educação básica.

1.2.2 Objetivos Específicos do Trabalho

- Identificar os conhecimentos existentes entre os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o *bullying*;

¹ Associação brasileira multiprofissional de proteção a infância e adolescência.

- Analisar a percepção dos estudantes de educação física sobre a sua formação para atuar na ocorrência de *bullying* em escolas de educação básica;
- Discutir as necessidades de formação dos professores de Educação Física diante da ocorrência do *bullying* nas escolas de Educação Básica;
- Analisar os documentos referentes ao curso de licenciatura em Educação Física afim de descobrir suas contribuições para a formação do professor de educação física perante o *bullying*.

1.3 METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar a formação dos professores de Educação Física para atuar na ocorrência do *bullying*, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa.

Ressalta Triviños (2008, p. 128) que,

a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave [...] ressalta a importância do ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito.

A coleta de dados foi feita mediante a aplicação de um questionário (APÊNDICE A) para os formandos do Curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade de Curitiba / PR com a intenção de verificar o conhecimento dos mesmos perante o fenômeno *bullying* e assim levantar dados de cunho qualitativo. Neste estudo, a pesquisa qualitativa é a que possibilita uma maior compreensão deste fenômeno durante as aulas de Educação Física e nas escolas onde o estágio supervisionado foi desenvolvido por cada formando do curso de licenciatura em educação física. Busca-se ainda investigar como se a violência e a tomada de decisões contribuem ou não para diminuir as manifestações de *bullying*, explícita ou velada no âmbito escolar. A intenção foi, também, investigar a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura em Educação Física, pela análise documental, a fim de observar as possíveis contribuições para a formação desses professores.

Conforme Triviños (2008, p. 146) a pesquisa

que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética em pesquisa e assegurado aos participantes da pesquisa o anonimato. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

O questionário foi submetido a um pré-teste com professores de educação básica com a finalidade de evitar possíveis erros na forma de interpretação e se as respostas atendem a proposta da coleta de dados tornando-se eficaz e suficiente para sua análise. A aplicação do questionário foi direcionada aos formandos em licenciatura em Educação Física, com questões de investigação de como a ocorrência do *bullying* durante as aulas se manifesta, posicionamento dos formandos em licenciatura em Educação Física perante o fenômeno e a relação que as Diretrizes Curriculares Nacionais desse curso de licenciatura traz para a formação e a sua possível contribuição para diminuir a violência no âmbito escolar.

O questionário foi aplicado a estudantes do último período do Curso de Licenciatura em Educação Física, matutino e noturno, totalizando 53 alunos devidamente autorizados.

A análise e interpretação dos dados coletados têm como base a verificação das respostas do questionário com análise dos fatores mais emergentes e relevantes que, segundo Gil (2006, p. 146), “há pesquisas em que se privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação de resultados” - permitindo sua análise da literatura que envolve o tema e, de forma organizada, fornecer as possíveis respostas aos anseios desta proposta de pesquisa. Foi realizada uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física a fim de avaliar se as situações de como lidar com o *bullying*, de alguma forma, está ou não previsto na formação inicial dos professores de educação física do curso de licenciatura.

O trabalho está estruturado em capítulos sendo o primeiro uma introdução ao tema seguido por um capítulo sobre a possibilidade de olhar para aula de Educação Física como momento excitante, em que emoções e tensões se misturam para compor um jogo em que há excluídos e incluídos, controlados e descontrolados que se configuram numa teia de interdependência de importante destaque na configuração social destacado pelos estudos realizados pelo sociólogo Norbert Elias. O terceiro capítulo trata especificamente do *bullying*, indicando os conceitos, as formas de manifestação, as consequências para os estudantes quer sejam vítimas ou agressores, orientação para pais e professores bem como a atuação específica dos professores de educação física no contexto de suas aulas. O quarto capítulo se refere à formação dos professores de educação física, a contribuição da construção de uma proposta curricular que estabelece em seu contexto as relações de respeito e igualdade social num processo de construção humanitária. No quinto capítulo são apresentados os resultados e análise dos dados e no último capítulo, as considerações finais.

2 A CONFIGURAÇÃO SOCIAL E AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE GRUPOS: HISTÓRICO DO PROCESSO CIVILIZADOR E SUA INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO ENTRE PARES SEGUNDO NORBERT ELIAS

Neste capítulo serão abordadas questões que se relacionam ao convívio social entre grupos, as contribuições do estudo realizado por Norbert Elias sobre a configuração social e a interdependência das relações, nos comportamentos entre pares, no âmbito escolar.

O sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990) foi quem desenvolveu a teoria social inovadora sobre a configuração social e as relações de poder entre grupos, considerada uma abordagem de caráter crítico, cujos conceitos fundamentais foram construídos a partir da identificação das deficiências e limitações de perspectivas teóricas consideradas clássicas pelas ciências sociais e veio fundamentar o campo dos estudos sociológicos voltados aos

processos sociais, destacados os processos de interação humana no âmbito da sociedade.

Sociólogo de destaque do século XX, Nbert Elias² descreve a configuração da sociedade e a define como estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes entre si. O que Elias (1993), quer dizer com tal definição é que todos estamos ligados por uma teia de interdependência e que enfatizamos as mudanças na estruturação da sociedade, afim de analisar seu comportamento, a formação psíquica e as relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos. O autor cita também as relações existentes no convívio em grupos, as noções de controle emocional, auto-controle, a vergonha e a repugnância em praticar atos ou exercer lugares de destaque definidas por posições sociais de poder na formação da sociedade, seus valores e como tudo isso influencia nas relações da teia de interdependência na qual os seres humanos estão envolvidos. Nessa configuração o sociólogo relaciona a violência como parte de um núcleo de formação em que todos os seres humanos estão envolvidos.

De acordo com Elias (1994, p.17), a principal tarefa da sociologia é "[...] alargar nossa compreensão dos processos humanos e sociais e adquirir uma base crescente de conhecimento mais sólido acerca desses processos". Cancian (2008, p. 03), cientista social apoiado na teoria socialógica formulada por Elias, destaca que essa teoria:

pode ser considerada uma abordagem de caráter crítico, cujos conceitos fundamentais foram construídos a partir da identificação das deficiências e limitações de perspectivas teóricas consideradas clássicas pelas ciências sociais, associadas, sobretudo, certas versões do estruturalismo.

² De família judaica, teve de fugir da Alemanha nazista exilando-se na França antes de se estabelecer na Inglaterra onde passou grande parte de sua carreira. Todavia, seus trabalhos em alemão tardaram a ser reconhecidos e ele viveu de forma precária em Londres antes de obter em 1954 um posto de professor na Universidade de Leicester. Suas obras focaram a relação entre poder, comportamento, emoção e conhecimento na História. Devido a circunstâncias históricas, Elias permaneceu durante um longo período como um autor marginal, tendo sido redescoberto por uma nova geração de teóricos anos 70, quando se tornou um dos mais influentes sociólogos de todos os tempos. (RIBAS, 2007, p.9)

Na sua teoria sociológica, destaca a relação entre “indivíduo” e “sociedade” que se define por relacionamentos estereotipados e não aceita qualquer tipo de concepção social "totalizadora" - e nem mesmo "individualista" - dos processos sociais. O comportamento da sociedade, as formas de interação entre grupos e o desempenho social que se definem por comportamentos coletivos e suas relações de poder se fundem pela interdependência profundamente estudada.

Conforme seus estudos, a configuração social destaca os controles de impulsos que implica em novas formas relacionais da interdependência por ele analisada com intenção de se aproximar dos meios de divisão de trabalho na sociedade. Na perspectiva de Elias, as formas de relações se definem através de uma proposta de dicotomizar o indivíduo e a sociedade quando se refere a um ser encapsulado e de meio externo respectivamente, sugerindo que a sociedade vive de uma mudança contínua em sua estrutura e aperfeiçoamento mostrando a existência de sentimentos, emoções, impulsos variados em planos presenciais de comportamento e relações sociais, as quais definem certa forma de conduta individual exercendo poder sobre as formas coletivas de vida em sociedade.

Elias (1994), fixa sua tarefa na análise dos processos sociais baseados em atividades individuais que se orientam mutuamente unindo os grupos em uma direção programada culturalmente. As teias de interdependência, configuram as relações de convívio, família, trabalho, cidade, estado, nação e se aplicam em todos os lugares que se formam conexões humanas que pode ser notado em grupos pequenos ou em grandes grupos de pessoas. Com o pressuposto de que as sociedades estabelecem limites e fronteiras, Elias (1994) destaca que as cadeias de interdependência fogem das delimitações e definições mais abrangentes e também, que as teias de interdependência têm origem e criam forças em si e se formam pelos indivíduos inseridos nesse contexto.

Por isso, a relação estabelecida entre as estruturas sociais e o indivíduo deve ser considerada e analisada como sendo um processo em que os aspectos são diferentes porém inseparáveis quando sua análise se apóia sobre as teias de interdependência humana que configuram as relações sociais.

Essa redução dos contrastes na sociedade e nos indivíduos, essa mistura peculiar de padrões de conduta que derivam de níveis sociais inicialmente muito diferentes, são altamente característicos da sociedade ocidental. E constitui uma das peculiaridades mais importantes no processo civilizador. Esse movimento da sociedade e civilização, porém, certamente não segue uma linha reta, no movimento global observam-se repetidas vezes contramovimentos maiores ou menores, nos quais os contrastes na sociedade e as flutuações na conduta de indivíduos, suas explosões afetivas, tornam a aumentar. (ELIAS, 1993, p. 211)

É nesse momento que as relações começam a tomar forma afim de definir seus papéis na atuação e comportamento social dentro de cada grupo.

De acordo com esta teoria sociológica, os indivíduos sempre foram ligados pela interdependência gerada entre eles, expressando claramente relações de poder entre eles. Parte dessa teia tem origem nas necessidades biológicas dos seres humanos, tal fato pode ser percebido quando se analisa a dependência, desde os primeiros momentos de suas vidas a necessidade dos cuidados dos pais. Essa relação mostra uma construção coletiva e de cooperação das personalidades de cada indivíduo.

É fato comprovado pelos estudos de Elias (1993), que grande parte das teias de interdependência são formadas pelas necessidades recíprocas, criadas socialmente e exemplificadas pela divisão do trabalho, relações afetivas, competição entre outras.

Dessa forma, os relacionamentos conflitantes começam a ter mais força e intensidade e se destacam entre os grupos de relacionamentos podendo gerar inclusive, comportamentos agressivos. Esses comportamentos podem ser influenciados pelas lembranças inculcadas culturalmente na formação individual da personalidade.

2.1 FATORES SIGNIFICATIVOS NO PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO SEGUNDO ELIAS.

Os costumes, as formas de visualização crítica e do comportamento, diferem de um país para o outro, porém a tendência do movimento da civilização é igual em todas as partes. A criação dos equipamentos de controle do tempo e a preocupação do homem em saber e dever seguí-los transformou

gradativamente a questão do processo de civilização. Pode-se dizer que os processos de preocupação com o tempo e a fidelidade a eles se dá através da mecanização, comercialização e produtividade da sociedade e que o produto dessa transformação faz parte do processo civilizador conservando os costumes em sua base e seus relacionamentos interpessoais se evidenciam ressaltando a individualidade da coletividade em cada espaço de vivência, seja em grupos de grande número bem como no relacionamento entre pares, pequenos grupos. (ELIAS, 1993).

O processo civilizador, a formação do Estado e Civilização tem como data de início de sua pesquisa a década de 1930 com base nos estudos da corte do século XVIII, prossegue com uma longa seqüência de arrancos e recuos fortes. A transformação de pequenas sociedades em valores significativos, o surgimento de novas linhas de pensamento contribuem para as mudanças em que os poderes e deveres começam a ser considerados mais liberais e passam a ser passíveis de serem escolhidos conforme as necessidades e obrigações com a sociedade e princípios de conduta pessoal ou coletiva. Na sociedade ocidental, essa diferença tem reduzido consideravelmente e a mistura peculiar entre os padrões são fatores importantes no processo civilizador. Pode-se notar a iniciante queda dos monopólios do poder e o aumento da valorização da escolha surgindo a fusão das classes – burguesia, cortesões, guerreiros e proletariados. Tem-se novamente a valorização dos poderes, porém de forma pensada e diferenciada do processo anterior. O controle mais rigoroso da conduta e das emoções torna o processo mais acelerado e as transgressões do modelo dominante das paixões e dos sentimentos. Diz-se que a sociedade novamente encontra-se em mutação, passando por um estado da desvalorização sentimental crescendo as funções de poder e dominância, mas a aproximação e a conduta ficam mais evidentes. Os contrastes entre os grupos superiores e os inferiores (colonizadores) são reduzidos com a disseminação da civilização. (ELIAS, 1993)

Na Inglaterra e na França, naquela época, no ano de 1930, na pesquisa de Elias, ainda podia-se ver os traços da maneira de convívio dos cortesões e da burguesia que se fortaleceu com a Revolução. O mesmo se notava nos colonizadores que foram, durante um longo período, considerados superiores.

Pode-se considerar que a mudança do comportamento social resultou uma sociedade fortalecida de autocontrole individual das emoções.

Considerava-se boa a sociedade cujo território estivesse livre da violência, dos confrontos entre indivíduos de outros grupos que habitavam o mesmo território. Nesse caso a interdependência, em que os conflitos entre pessoas eram evidentes, porém proibidos e incessantes, a conduta ameaçava sua posição na corte, qualquer erro podia colocá-lo em xeque quanto a sua conquista pelo título nobre e essa conduta ainda não era considerada tão civilizada como depois na burguesia. Por isso, alguns sentimentos foram reprimidos. Esse monitoramento dos sentimentos em longo prazo é chamado de Psicologização³ e as ações espontâneas ficam menos evidentes. Descreve-se como o indivíduo constantemente observado, visto como um ser humano em relação com os outros, assim numa situação social. Destaca-se esses comportamentos nas relações de poder entre pares, grupos e na sociedade de forma geral, tenta-se evitar os atritos pessoais com expectativas futuras de bom comportamento evitando os conflitos, mas mantendo e enaltecendo o poder dos grupos através do controle de ações e atitudes garantindo de forma velada sua colocação perante os demais seres humanos. Pode-se dizer que esse comportamento aplica-se a teoria da racionalização. (ELIAS, 1993).

Os limites não aparecem de forma concreta, eles devem ser analisados e pensados, já que não se tem um ponto de partida ou de final. Essas ações vão se tornando mais diferenciadas quando analisadas pelas suas diferenças entre as classes. Ex.: uma família operária e uma cortesã. Essas diferenças são compreensivas porque tem subjacentes, as mesmas regularidades humanas e sociais. A racionalização é dada através de ações fundamentadas, de acordo com a época, agindo de acordo com os métodos e dentro dos parâmetros de conduta vigente no período. Observando o processo civilizador, sua evolução é de forma progressiva e, independente de ser agradável ou útil,

³ O prazer ou a inclinação do momento são contidos pela previsão de conseqüências desagradáveis, se forem atendidos. [...] A paixão momentânea e os impulsos afetivos são, por assim dizer, reprimidos e dominados pela previsão de aborrecimentos posteriores, pelo medo de uma dor futura, até que, pela força do hábito, esse medo finalmente contenha o comportamento e as inclinações proibidos, mesmo que nenhuma outra pessoa esteja fisicamente presente, e a energia dessa inclinações seja canalizada numa direção inócua, sem risco de qualquer aborrecimento. [...] A imagem que ele forma dos outros torna-se mais rica em nuances, mais isenta de emoções espontâneas, - ele é psicologizada. (ELIAS, 1993 p. 227)

ele acontece. A sociedade muda os conceitos, porém não se pode dizer que mudou os modos menos ou mais racionais de pensamento. Todo o campo das pulsões e estruturas dos sentimentos permanece não esclarecido. Isso faz com que não se tenha certeza dos acontecimentos de sua transformação, mas os fatos e ações mostram que a constante mudança não deixa de acontecer. (ELIAS, 1993).

O processo de civilização evolui começando também a sofrer alterações, não na sua essência e sim na forma como eles se aplicam na sociedade. A vergonha era um processo individualizado, que acontecia consigo mesmo - por exemplo, fazer algo que cause constrangimento para a sociedade. Já a repugnância era tida como um ato praticado por alguém da sociedade que pudesse prejudicar ou causar certo desconforto para si próprio. A preocupação com seus atos próprios já era considerado fator relevante na própria forma de viver. (ELIAS, 1993)

As relações entre os grupos de uma mesma sociedade (pares), são evidentes a partir da afirmação de que a autodependência serve como base para a formação da sociedade. Exemplificando tal afirmação, Elias (1993) destaca que, a classe burguesa depende da classe cortesã e vice-versa. Cada vez mais a classe burguesa copiava os modos e ações da classe cortesã. Por isso o refinamento era recíproco quando percebia a cópia desses costumes, os cortesões possuíam certos costumes de vestimenta e logo eram copiados pelos burgueses, que possuíam poder de aquisição para tal processo. Com isso, o estímulo de criação e superação da classe cortesã era sempre uma maneira de se destacar dos demais fazendo a criatividade ser explorada ao extremo mas aumentando a competição entre classes sociais.

Dada uma forte interdependência, a tensão social produzia uma forte preocupação interna na classe alta almejada. Assim, a classe cortesã enfaticamente, excluía de sua esfera de vida tudo aquilo que fosse julgado por eles, vulgar. E, como a principal função da aristocracia da corte era de conservar como a formação social a parte, um contrapeso à burguesia. A função de ambas as classes era de “civilizar” os colonizadores, que por sua vez já não eram mais dominadas pela força e agressões. A linha principal seguida por esse movimento de civilização com suas ascensões sucessivas de grupos

cada vez maiores foi a mesma para todos os países ocidentais com regularidade estrutural subjacente a mesma.

A discussão acerca da configuração social feita por Elias (1993, 1994, 1997), ressalta as formas e conceitos dessa configuração social que podem ser consideradas em qualquer tipo de sociedade onde os relacionamentos entre pares, se destacam pela formação de personalidade gerada pelo processo civilizador. O comportamento em sociedade é conduzido pelas mudanças da balança social que se transforma com o passar do tempo e gera situações de competitividade cada vez maior. A peculiaridade das características histórica gerada por seus estímulos e objetivos exprime-se no comportamento atual das relações de interdependência gerando formas e atitudes individuais. O processo de civilização ocorreu de forma evolutiva, com constantes adaptações no decorrer do processo de evolução. Nota-se que, a interdependência é fator ponderante, a ampliação dos direitos conquistados de bem estar e melhora no poder de aquisição das sociedades do ocidente bem como a tensão social aplicada nesses momentos faz-se presente em todos os aspectos de sua abordagem. A tensão competitiva entre os Estados, a diminuição do monopólio das forças, a ascensão das classes menos privilegiadas, a diminuição da força física como meio de controle teve seus momentos de efetiva significância na civilização.

As grandes mudanças que atualmente vivemos diferem em estrutura de todas as precedentes. As convenções que foram aceitas durante gerações passam a ser problematizadas e uma mudança nas relações humanas, através da qual o controle de oportunidades cessa gradualmente de ser privilégio hereditário e privado de uma classe alta tradicional e torna-se uma função sob controle social e público. A coexistência desses valores (autocontrole, vergonha e repugnância), considerando todos os processos decorrentes dessa trajetória pode tornar uma nação humana civilizada. A relação entre o indivíduo e a sociedade relacionando o desenvolvimento pessoal através de aquisições e das relações de poder por ela determinada transforma as relações entre pares para atingir objetivos aumentando os ganhos pessoais enaltecendo a competição e diminuindo as formas de convívio coletivo.

Em sua obra, “O Colapso da Civilização”, Elias (1997), destaca sua análise do comportamento do século XX, revelando algumas questões

provocadas pelas lembranças das barbáries ocorridas no passado como por exemplo as duas guerras alemães em que suas atrocidades eram vistas de forma a não mais vir a acontecer. Os grandes acontecimentos da época, os genocídios praticados pelo Governo de Hitler eram considerados uma exceção e de forma única. Dizia-se que tais barbaridades não podiam acontecer com a evolução da civilização no século XX.

Para entender um pouco mais sobre os fatos ocorridos na época das grandes guerras destaca-se a violência e a história que traz lembranças servindo como exemplos até os dias de hoje. Nos estudos de Elias (1997), os efeitos gerados pelo colapso da civilização tais como a barbárie das guerras, são lembrados através das gerações, criando uma perspectiva de autocontrole com relações a atos que geram violência.

Elias (1994) cria uma antítese entre dois conceitos considerados com a mesma inserção na sociedade – o Individual e o Social. Esses termos têm função particular nas sociedades que o empregam. A discussão desses termos no decorrer da evolução da sociedade vem a tona quando pensamos em conflitos e peculiaridades estruturais nos tempos atuais.

Tem-se a individualização, na visão de uma sociedade atual, que é gerada pela vida competitiva e faz com que a sociedade se fragmente por motivos de consumo – nutrindo a capacidade individual de cada um – certo da concorrência entre profissões e do melhor desempenho funcional ser exaltado. É fato importante considerar também que alguns conceitos do convívio social em grupo passam a ser manipulados.

É importante comentar, que essas mudanças ocorrem de acordo com a sociedade de corte, do século XVIII, analisada como exemplo citado por Elias (1994) cada sociedade deve ser analisada separadamente, valorizando suas características históricas e exaltando suas particularidades. De certa forma generaliza-se os comentários e deixa-se de lado a diferença citada no contexto do autor. A forma de interação entre cada grupo, de seus componentes, gerada sobre seus objetivos, sejam eles copiados ou criados particularmente, os levam a sua conduta. Mesmo copiados de outra forma de sociedade, cada grupo tem sua particularidade, cada grupo vê a melhor forma de conduzir seu pensamento e suas ações.

Quando passamos a analisar a sociedade, de forma coletiva, exaltamos a forma de interação “Nós”. Podemos notar claramente a evolução dessa característica quando consideramos a criação dos direitos humanos, que, de forma universal veio para proteger de forma individual, mas criada de forma coletiva. Através de representação das mais diversas formas de sociedade e pesquisando os interesses primários das sociedades, pode-se dizer que foi criada uma padronização do que “é bom” e coerente para o desempenho humano em grupo. Com esse procedimento padrão, as relações humanas foram privilegiadas – a evolução dos meios de comunicação e a aproximação das pessoas de forma interativa com outras formas de vivências em sociedade tornam cada vez mais homogênea a conduta física entre grupos que pensam e tentam falar a mesma língua. (ELIAS, 1994, p.141).

Conforme esse mesmo autor, como essa evolução de balança social aconteceu?

A vida em grupo e as formas especiais de comunicação e cooperação desenvolvidas pelo homo sapiens e seus predecessores na vida comunitária formam a condição básica de sobrevivência de seres que, em isolamento, eram expressivamente inferiores, em termos de poder muscular e velocidade, o grande número de animais de rapina e, não raro, as suas próprias presas. (ELIAS, 1994, p. 141)

Nota-se que, na época mencionada pelo autor, quanto mais coletivo se vivesse, mas forte e protegido se estaria. O Homem vivendo em grupo conseguiu suprir, um no outro suas dificuldades e juntamente preservar sua existência.

Hoje, mais que em qualquer época, a sociedade vive de forma individualizada, tenta-se uma evolução particular para atingir seus objetivos ocasionando a competição. Nos dois tempos analisados aqui, notamos que a forma de viver muda, mas o objetivo de ambos é o mesmo – de garantir sua existência. O consumismo atual faz com que os ganhos pessoais sejam sempre maiores, tirando do convívio a forma coletiva.

A relação entre indivíduo e sociedade modifica-se com o desenvolvimento social – atualmente vive-se de forma mais individualizada, o que não quer dizer que no futuro, esse processo caminhe em direção oposta,

porém a facilidade de conseguir formas de se individualizar, como por exemplo, a troca de nacionalidade, é cada vez maior, inclinando a balança social cada vez mais pro lado individualizado, o que dificulta a administração do relacionamento em sociedade.

Dessa forma, fica cada vez mais difícil preservar as características coletivas de tribos, sociedades pequenas e em desenvolvimento e dessa forma, a balança social vem se desenvolvendo com muita lentidão, dando espaço e tempo para pesar mais do outro lado aumentando cada vez mais as mudanças no *habitus*⁴ social num mundo em que a mobilidade local dos seres humano é maior que nunca. Ao nos deparar com essas mudanças podemos entender um pouco dos conflitos pessoais e geracionais – a maneira de lidar com essas transformações variam em grande escala de pessoa pra pessoa.

Pode-se dizer que a civilização não é um processo planejado ou calculado a longo prazo. Nada indica que essa mudança tenha sido realizada racionalmente através de pessoas isoladas numa educação intencional. Esse processo aconteceu de maneira geral sem planejamento algum, mas nem por isso sem um tipo de ordem específica e considera-se o autocontrole uma forma de convívio que está caminhando juntamente com esse processo. As atitudes animais vêm diminuindo e se transformando em sentimentos de vergonha.

A racionalização e o avanço dos patamares da vergonha e da repugnância expressam uma diminuição do medo físico direto a outras pessoas e uma consolidação das ansiedades interiores automatizadas, das compulsões que o indivíduo agora exerce sobre sim mesmo. Em ambas, são igualmente manifestadas a capacidade previsão maior e mais diferenciada e a visão a longo prazo que se tornam necessárias a fim de que grupos de pessoas cada vez maiores possam preservar sua existência social numa sociedade crescentemente diferenciada. (ELIAS, 1993, p. 243)

A mudança histórica que subjaz o processo civilizador é feita através da ordem de impulsos e envolve humanos entrelaçados. Esse tecido básico resultante de muitos planos e ações isoladas podem dar origem a mudanças nos modelos comportamentais individual ou coletivamente dos grupos de

⁴ A herança social, Hahn (2007), apoiado na teoria de Norbert Elias discute a base do *habitus* afirmando que é “constituída, antes de mais nada, de símbolos sociais, verbais ou de outra ordem, imprime na pessoa individual uma marca única, conferindo-lhe uma individualidade mais ou menos diferente da de todos os outros membros da mesma sociedade”.

peças em suas classes sociais. Tal processo pode ser considerado subjetivo e acontece de forma aleatória. Por ser assim, segue uma seqüência sem pré-determinação, que evolui conforme o “espírito” ou “natureza”. A autonomia relativa das configurações sociais pouco contribui para compreendê-las. A conexão entre essas mudanças específicas e os estudos dos mecanismos de integração são de modo geral mais relevantes para a compreensão do processo civilizador. (ELIAS, 1993).

Uma forma particular de entrelaçamento social orienta-se, impelido de suas tensões, para uma mudança específica. Sendo de forma subjetiva, a civilização não pode ser considerada racional ou irracional, apenas é apresentada como forma de comportamento, que varia de acordo com as situações e culturas dos locais estudados. (ELIAS, 1993).

Elias utiliza, em vários momentos, o termo evolução que é empregado no sentido de caracterizar as transformações pelas quais passam as cadeias de interdependência humana. A evolução seria, assim, um processo impessoal de mudança, com variados acontecimentos ordenados, mas não planejados. Assim, o processo global de mudança se origina das conseqüências não pensadas das ações humanas em contextos de interação. Os acontecimentos e os fatos originam-se do fluxo contínuo da ação individual, imersa nos contextos de interação social ou nas teias de interdependência que assumem a forma de configurações. (ELIAS, 1993)

Entretanto, tais acontecimentos e fatos são resultados das ações empreendidas em conjunto por todos os indivíduos envolvidos. Assim, surgem as conseqüências não pensadas de ações premeditadas. Em outras palavras, surgem conseqüências não-intencionais de ações intencionais.

A forma de interação entre as pessoas é que as modelam e suas personalidades tornam-se civilizadoras. Existem fatores de aproximação e de afastamento, as pressões da competição cada vez mais presentes influenciam no comportamento social gerando conflitos e o crescimento da interdependência gera, direta ou indiretamente cada impulso ou ação do indivíduo e o torna ainda mais integrado. (ELIAS, 1993)

O autocontrole é visto como uma forma de socialização definindo o ritmo e a freqüência de stress de cada um expressando sua ligação a um processo de integração social. Ao estudarmos a civilização, é considerada a

diferenciação das funções sociais em que ocorre a total reorganização do tecido social. A definição das posições dos indivíduos na sociedade e suas divisões relacionadas as funções baixas e a instabilidade das sociedades formando um processo de desintegração estabelece a ocupação na teia de interdependência já explicitada nesse capítulo. Os meios de feudalização e tendências centrífugas vão lentamente sendo neutralizadas. Assim o autocontrole, a monopolização da força física é estabelecida embutindo-se na cabeça do ser humano civilizado.(ELIAS, 1993)

Os indivíduos se relacionam no fluxo da vida cotidiana e contribuem para manter estabilizadas as relações e práticas sociais. De acordo com Elias, as formações sociais passaram, num determinado período histórico, por mudanças que resultaram num processo de autocontrole.(ELIAS, 1993, p. 195)

Alguns fatores tais como a centralização do poder armado, os efeitos violentos voltados a um comando único, tornam o autocontrole cada vez maior. Essa oscilação em potencial, força as alterações do processo a serem mais abruptos e visíveis – dependendo dessa diferença de comportamento, podemos quantificar a conduta do homem na sua totalidade. Essas oscilações em sua escala podem transformar duradouramente o autocontrole em autolimitações. Ocorre até hoje o processo de competição e poder, fortalecendo a necessidade de aperfeiçoamento dos limites gerados pelos comportamentos autocontrolados.

Como Elias (1993) explica, a mudança social decorre do fato de que as cadeias de interdependência modificam-se. Contudo, a teoria sociológica denomina esse processo de diferenciação e integração. As cadeias de interdependência se tornam mais complexas - e à medida que o grau de complexidade aumenta, antigas formações sociais são solapadas por uma nova. Esse é o critério para caracterizar diferentes formações sociais, que dão origem a uma nova estrutura de mentalidade. O que Elias (1993) chama de processo civilizador nada mais é, portanto, do que o reflexo direto das mudanças nas cadeias de interdependência humana, que tiveram origem nas próprias teias de interdependência social.

As mudanças são processos que ocorrem simultaneamente não podendo ser concebidos separadamente. As teias de interdependência devem passar por uma transformação qualitativa, portanto, não basta aumentar a quantidade de indivíduos ao longo das cadeias de interdependência, mas, sim, aumentar a complexidade e diversificação da rede de interesses e necessidades. É essa rede que leva os indivíduos a formarem cadeias de interdependência e, também, o nexos do que Elias denomina de configuração. Para Elias, a cognição também é levada em consideração como um elemento presente nas ações motivadas que os indivíduos empreendem em locais ou contextos de interação. Entretanto, o autor privilegia as coerções que se originam no seio da própria teia de interdependência, levando os indivíduos a se comportarem de determinada maneira mantém estabilizadas as práticas sociais. (ELIAS, 1994)

2.2 A CONDUTA INDIVIDUAL

Em face dos outros indivíduos situados nas mesmas cadeias de interdependência que Elias encontrará a resposta para a orientação da conduta individual. As teias de interdependência agrupam indivíduos que dependem uns dos outros - e esses laços de dependência (ou necessidades) são, em sua grande maioria, gerados socialmente. (ELIAS, 1994)

À medida que as cadeias de interdependência tendem para uma maior diferenciação e integração, elas produzem alterações nas emoções e nas estruturas de controle dos indivíduos em sociedade. Conforme Elias (1994, p. 17),

Na vida social de hoje, somos incessantemente confrontados pela questão de se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, de uma lado, e, de outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficácia do todo social. Não há dúvida de que isso – o desenvolvimento da sociedade de maneira a que não apenas alguns, mas a totalidade de seus membros tivesse a oportunidade de alcançar essa harmonia – é o que criaríamos se nossos desejos tivessem poder suficiente sobre a realidade.

Elias fundamenta que o estudo da vida cotidiana elucidada as práticas sociais, incluindo a conduta e as atividades humanas. Dessa forma, essas práticas sociais, são produzidas e reproduzidas continuamente através do fluxo constante da vida em sociedade. Segundo o próprio autor, são os indivíduos que constroem, dão forma e mantêm as configurações sociais baseadas em teias ou cadeias de interdependência, estabelecidas a partir do momento em que as pessoas interagem socialmente.

Para Elias (1994), as formações sociais foram decorrência de um determinado período histórico, em que mudanças resultaram num processo de autocontrole.

O autocontrole por fim, representou uma mudança importante de caráter individual, e os impulsos afetivos e emocionais não puderam mais ser vivenciados como antes nas relações cotidianas. Esse híbrido transformou a compulsão externa interpessoal em compulsão interna individual.

Desse ponto em diante, muitos impulsos afetivos foram controlados indiretamente, impedindo a manifestação de comportamentos violentos em contextos de interação social. Não podemos esquecer, contudo, que os autocontroles individuais surgiram no âmbito da vida social. Assim, o maior distanciamento reflexivo foi acompanhado da diminuição da ação afetiva espontânea.

3 BULLYING: SITUANDO O PROBLEMA

Nesse capítulo, serão abordadas questões que se remetem ao tipo de situações que emergem com o *bullying* e sua ocorrência na escola de educação básica. Aspectos que caracterizam os comportamentos agressivos, suas conseqüências e outros tipos de manifestações que se apresentam no âmbito escolar.

A mudança que ocorre na infância e adolescência de um indivíduo é uma etapa importante na vida de qualquer pessoa por ser, nesse momento, a construção da formação personalizada, da identidade e de gênero. Essa formação está baseada nas relações entre os semelhantes e o ambiente determina, em grande parte, como ele será socializado com seus papéis e esclarece o que é ou não é apropriado. Esse processo de formação individual influencia essas crianças e adolescentes em suas ações e situações de estresse podendo ser um fator que conduzirá a comportamentos violentos. (FANTE, 2008)

O *bullying* é uma das formas de violência destacada em nossa sociedade, estabelecendo quem é o indivíduo que domina e o outro que é percebido como o mais fraco. Apesar de ser considerado um tipo de comportamento agressivo em expansão, a maior parte dos grupos que trabalham em escolas – professores, gestores e demais funcionários, bem como pais não sabem enfrentar esses comportamentos de forma coerente e acabam por usar atos de ameaça e opressão como ferramenta para combater o problema. Neste capítulo serão abordadas as definições de *bullying* e de *cyberbullying*, como é sua ocorrência nas escolas de educação básica, os efeitos do *bullying* a curto e longo prazo para agressores vítimas e observadores, qual a conduta de intervenção de pais e professores bem como especificamente, a atuação dos professores de Educação Física na ocorrência do *bullying* na escola.

3.1 *BULLYING*: ESTUDO DO FENÔMENO E SUA OCORRÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

O *bullying*, termo utilizado em inglês, revela ações de comportamentos agressivos por alguém que está em posição e condição de exercer alguma forma de poder sobre um grupo ou pares em posições mais fracas. São atitudes entre pares que podem causar seqüelas para toda a vida, além de comprometer fisicamente os indivíduos que sofrem a ação desse tipo de violência seu crescimento psicológico é afetado de tal forma que interfere na formação da personalidade de crianças e adolescentes.

A violência de modo geral e o *bullying* em especial, são cada vez mais frequentes no âmbito escolar, por isso a necessidade de estudos relacionados a estes fenômenos, fundamentando-se em uma proposta de analisar suas causas e discutir as formas de intervenção no que se refere a diminuição desse tipo de comportamento agressivo exercido por crianças e adolescentes. As diversas formas de interpretar as consequências e manifestações do fenômeno vêm com o objetivo de analisá-lo tal como se apresenta e qual a sua influência no desempenho escolar além de buscar de que forma se dá a construção na identidade do ser humano integrante da sociedade, sendo individual ou coletivamente. Autores como Fante e Pedra (2008); Lopes Neto (2005) entre outros vem realizando estudos desta natureza.

As manifestações do *bullying* apresentam-se de forma explícita ou velada – dificultando as formas de atuação dos professores que se relacionam diretamente com este fenômeno o qual aumenta gradativamente. O *bullying* aparece de forma sutil e por isso, em muitos casos, os pais ou representantes legais e os profissionais que atuam com essas crianças ou adolescentes acabam não percebendo alterações no comportamento desses indivíduos, mas que, ao longo do tempo começam a perceber que algumas dificuldades de aprendizado e alterações de humor ou outra forma de comportamento passa a fazer parte do dia a dia desses alunos, desencadeando por fim, o interesse para descobrir quais os motivos desse “novo” comportamento.

Segundo Fante (2005, p. 27),

Bullying é uma palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar.

Os meios de comunicação apresentam, muitas vezes de forma sensacionalista, as tragédias ocorridas dentro das escolas e a partir disso despertam o interesse pelo problema, pois o fenômeno se torna alvo da insegurança escolar, mas muitas vezes deixa-se de desvendar as verdadeiras causas desse tipo de comportamento agressivo.

Outra questão a ser ressaltada, é quando autoridades escolares e governamentais se reúnem a fim de evitar a entrada de armas e drogas nas escolas, acreditando ser essa a forma mais estratégica de diminuir o *bullying* o que pode levar este fenômeno a tomar proporções ainda maiores no comportamento psíquico, já que se apresenta, em muitas vezes, de forma velada, e então os detectores de metais colocados nas portarias das escolas não conseguem impedir a sua ocorrência.

O impacto do *bullying* na escola contamina as crianças e adolescentes de forma negativa, fazendo com que todos os alunos, envolvidos ou não na situação evidenciada, passam a experimentar sentimentos de medo e ansiedade. (PEREIRA, 2002) O fenômeno tende a se alastrar no ambiente escolar quando os escolares presenciam a violência velada e percebem que tal comportamento agressivo não traz consequências a quem pratica, por se efetivar de forma branda, gradativa, porém repetitiva, adquirindo mais adeptos dessa forma de comportamento. Para Fante (2005, p. 49),

os atos de *bullying* entre os alunos apresentam determinadas características comuns: são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongando de tempo contra uma mesma vítima, apresentam uma relação de desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima, ocorrem sem motivações evidentes; são comportamentos deliberados e danosos.

As tensões e conflitos entre escolares são comumente vistas nas salas de aula, corredores, espaços de recreio, no percurso casa-escola-casa entre outras, e diversas formas de interações agressivas podem surgir como auto

afirmação ou como diversão exercendo influência direta sobre todos que se relacionam no mesmo ambiente, nesse caso, o ambiente escolar. Para Fante (2005), o comportamento de um agressor ou de um grupo de agressores transforma as características nas atividades de todos os alunos. Seu comportamento irritadiço acentuado pela necessidade de dominar e subjugar os outros através de imposições e até mesmo o uso da força, reforça o medo entre pares, diminuindo os relacionamentos de boa conduta, diminui a coragem e a audácia de desempenhar as atividades propostas pela educação escolar, limitando assim seu crescimento pessoal e intelectual.

Com a preocupação de saber detectar o fenômeno *bullying* nas escolas, criaram-se algumas estratégias para amenizar a incidência desse tipo de comportamento. Segundo essa mesma autora, o programa Educar para a Paz, tem como objetivo,

possibilitar aos responsáveis pelo desenvolvimento socioeducacional, a conscientização e a identificação do fenômeno por meio de sua caracterização específica; o diagnóstico do fenômeno por meio do conhecimento da realidade escolar, obtido pelos instrumentos de investigação utilizados; as estratégias psicopedagógicas de intervenção e prevenção, de fácil aplicabilidade entre os alunos, que podem ser adaptadas conforme as necessidades de cada escola. (FANTE, 2005, p.94)

As etapas do programa seguem e se concretizam por meio do conhecimento da realidade escolar por reflexões, conscientização e compromisso dos professores, alunos e comunidade em geral. A investigação e a divulgação dos indicadores do *bullying* dentro da realidade escolar objetiva a modificação de comportamentos por meio de estratégias, individuais e coletivas dentro da sala de aula e demais ambientes escolares.

As questões relacionadas ao fenômeno *bullying* são uma dura realidade no âmbito escolar e para aproximar ainda mais de uma proposta de diminuição dessa violência é que se faz necessário os estudos e aquisição de novos conhecimentos e estratégias com o objetivo de garantir o bem estar entre os pares, nas escolas de educação básica.

3.2 O CONCEITO DE *BULLYING*

Esse tipo de comportamento agressivo se apresenta de diversas formas e, dependendo da exposição a diversos fatores, umas com características mais cruéis que as outras. Quando um aluno ou grupo de alunos decidem, por motivos muitas vezes não identificados, agredir outro colega submetendo-o a ação prolongada de agressão, física ou verbal causando danos permanentes para a formação pessoal da vítima é o que se caracteriza por *bullying*.

Ao definir *bullying*, Pereira (2002, p. 16), com base em Olweus (1993) explica ser,

comportamentos agressivos de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e freqüente.

Dessa forma, o termo *bullying* foi associado ao termo agressividade por não ter uma tradução que se aproxime mais do contexto de seu significado porém com importante ressalva de que essa agressividade vem acompanhada da intenção de magoar e de tornar contínua a situação em que a vítima se torne indefesa. As ameaças a vítima com a finalidade de amedrontar garantem que a mesma não revele a ninguém sua situação de submissão.

Outra característica do *bullying* é que a vítima geralmente não possui nenhuma forma de se proteger das situações que a colocam em desconforto, medo ou submissão ao agressor. Para Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 60) o fenômeno e sua incidência sobre a vítima se define por:

bullying é, portanto, o fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um(a) ou mais agressor(es). Essa interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade; nela, a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar a e/ou defender-se da agressão.

Por isso, as consequências geradas pela incidência de *bullying* nas escolas de educação básica se apresentam tardiamente, dificultando as ações destinadas a prevenção e até mesmo auxílio ao comportamento da vítima afim de garantir que os danos causados pela repetição dos mal-tratos não cause danos ao crescimento e desenvolvimento psíquico e social do aluno em questão.

Deixar claro qual é o conceito de *bullying* é de grande importância para sabermos distinguir o comportamento agressivo expressado em diversas idades tais como brincadeiras agressivas de grande expansividade com contato corporal, porém sem a intenção de causar danos ou magoar os envolvidos e praticantes. Tal fato pode ser notado com frequência nas atividades esportivas regulares que compõe o currículo escolar da educação básica. Contudo, Pereira (2002, p.18) relaciona o termo agressividade / *bullying* como:

A intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita o que diferencia o *bullying* de outras situações ou comportamentos agressivos, sendo três o factores fundamentais:

1. O mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por acções que possam ser identificadas como provocações.
2. As intimidações e a vitimização de outros tem carácter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente.
3. Geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de arma branca, ou tem um perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio.

É preciso manter extrema atenção e cuidado para não classificar comportamentos ocasionalmente presentes nos relacionamentos entre pares, condutas agressivas, em que sua natureza não se aproxima do comportamento agressivo repetitivo causando mágoa e até mesmo danos pernantes a formação pessoal do aluno com outros contatos corporais de interação entre esses mesmos pares.

Alguns comportamentos de violência escolar podem ser classificados por conduta anti-social ou tipos de condutas agressivas conforme Martins (2005, p. 94) apoiada em Loeber & Hay (1997) “aquela que inflige dano físico ou psicológico ao outro; e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não

constituir uma infracção às leis vigentes”, a qual se diferencia de indisciplina que se classifica em três níveis distintos: Segundo Martins (2005, p. 96),

“Primeiro nível”: é o não cumprimento as regras de produção que pode ser exemplificado por comportamentos que perturbem o funcionamento das aulas tais como conversas e atividades paralelas dos alunos.

“Segundo nível”: é o funcionamento inadequado das relações formais e informais entre os alunos de uma mesma turma ou de turmas diferentes, podendo atingir proporções maiores tais como roubo, vandalismo, intimidação sexual com características de atos delinquentes, ou seja, de foro legal. Nesse nível, as condutas frequentes e repetidas dos alunos podem caracterizar *bullying* de diferentes graus de gravidade.

“Terceiro nível”: são os conflitos relacionados com o convívio professor aluno que coloca em questão a autoridade do professor através de insultos, afrontas, desobediência, gestos obscenos, castigos; bem como o vandalismo operado contra a instituição de ensino (escola). Nesse nível também se pode precisar de apoio jurídico dependendo da gravidade de tais comportamentos.

Quando os atos agressivos praticados pelos alunos atingem certo grau de complexidade, o mesmo pode ser classificado como ato de delinquência juvenil que se define por “uma conotação jurídica e designa actos cometidos por um indivíduo abaixo da idade de responsabilidade criminal, isto é, que infringem as leis estabelecidas”. (MARTINS, 2005, p. 96). Nessa forma de comportamento, a característica dos atos cometos pelo aluno classificado delinquente atingem graus altos de violência que podem se constituir desde pequenos delitos (vandalismo) até assaltos e roubos contra pessoas ou bens.

Outro tipo de comportamento que pode ser relacionado com os alunos é o Distúrbio de Conduta ou de Comportamento, que:

É aplicado aos indivíduos mais do que aos seus actos e é considerado como reflexo do diagnóstico de uma síndrome (conjunto de sintomas) que se aplica a crianças e a adolescentes. O distúrbio de conduta é diagnosticado a partir de ocorrência e frequência dos problemas de comportamento exibidos por uma criança ou adolescente num dado período de tempo, considerando-se, em geral, necessária a presença de três ou mais sintomas durante um período de seis meses para se fazer o diagnóstico. (MARTINS, 2005, p. 97)

As categorias descritas acima, relacionados com as condutas agressivas entre pares são categorias da violência escolar e que, podem fomentar condutas que se relacionam ao *bullying* se não monitoradas corretamente e atribuindo importância aos fatores que possam desencadear situação repetitivas levando ao *bullying* direto entre os pares.

Como já comentado anteriormente e agora fundamentado com a classificação das atividades de conduta agressiva, o *bullying* passa a ser considerado uma subcategoria do comportamento agressivo.

É uma subcategoria do comportamento agressivo; de um tipo particularmente pernicioso, uma vez que é dirigido, com frequência repetidas vezes, a uma vítima que se encontra incapaz de se defender a si própria eficazmente. (SMITH & MORITA apud MARTINS 2005, p. 103)

O *bullying* se manifesta de formas variadas e pode ser inserido em três categorias de acordo com Martins (2005, p. 104)

- Direto e físico: são contados diretos e repetitivos que se exemplifica-se como chutes, pontapés até roubos de objetos de um colega ou danificar seu material. Exigir ou obrigar os colegas a realizarem tarefas que o beneficie até mesmo forçar comportamentos sexuais.

- Direto e verbal: é o direcionamento direto de manifestações verbais tais como xingar, colocar apelidos, insultar comprometendo a integridade moral da vítima – salientar as qualidades físicas ou deficiências dos colegas.

- Indireto: são as atividades comportamentais que colocam a vítima na situação de ser ameaçada de ficar sozinha, de não ter amigos, a formação de boates sobre determinada situação presenciada ou protagonizada pela vítima, ou seja, manipular a vida social entre os pares.

Os conceitos e definições apresentados mostram que a realidade escolar permeia por diversos fatores relacionados com a conduta e violência escolar e que todos esses fatores estão diretamente ligados às manifestações do *bullying* na escola quando se refere a inserção e exposição por tempo prolongado da vítima aos efeitos apontados pela literatura pesquisada. Com grande importância, o fato de que, o *bullying* se caracteriza pela repetição e a intenção do agressor magoar a vítima.

3.3 ASPECTOS QUE PODEM CARACTERIZAR COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS: *BULLYING*

Alguns aspectos que dão início aos comportamentos de *bullying* são próprios de cada local e comunidade ao qual estão inseridos, porém, de forma geral aqueles que são considerados gays, lésbicas, bissexuais e também aqueles que se diferenciam das categorias estabelecidas como padrão julgando raça, etnia, religião bem como aqueles que tem diferentes categorias sociais ou habilidades físicas tornam-se facilmente alvo dos agressores de *bullying*. Os estudantes mais suscetíveis a insegurança seja dentro da escola ou em seu ambiente familiar estão pré-dispostos a se tornarem vítimas desses comportamentos agressivos.

Os programas de prevenção utilizados no combate do *bullying* muitas vezes contemplam as normas culturais e esteriótipos como forma diferente de impacto entre as crianças criando um sentimento de segurança e justiça.

Para Fante (2005, p. 134) a perspectiva desses programas é abordada pelo estudo de uma situação-problema que:

Enfrentada por alguns integrantes do grupo-classe possibilita aos alunos a busca de decisões conjuntas, o respeito mútuo, o compromisso na solução e na elaboração de projetos coletivos e o estabelecimento de relações de reciprocidade. Possibilita ainda, a aprendizagem dos valores tolerância e solidariedade como elementos fundamentais para a aprendizagem de valores, que permanecerão arraigados no comportamento dos alunos, inclusive orientando-os na vida adulta.

A realidade expressada pela segurança e o pensamento de certeza de ser tratado de forma justa contribuem para o enfrentamento e diminuição do *bullying* escolar.

Se o *bullying* traz, em grande parte, fatores de desequilíbrio e abuso de poder, para os educadores cabe ir mais longe, valorizando as formas de gênero, raça, classe social, identidade sexual, religião afim de tornar todas as crianças iguais no contexto que vivem diariamente.

Esse compromisso é refletido no currículo de pensamento crítico que se dispõe num ambiente escolar, que incentiva e apóia o desenvolvimento de

grupos de estudantes ativos e eficazmente reflete essa relação apreciando o contexto social bem como o poder que o *bullying* pode exercer. Tais comportamentos devem sempre serem abordados, em todos os casos, e a discussão e resposta deve considerar que estas diferenças sociais e culturais inserida nessas diversas realidades são consequências do convívio entre grupos, entre pares e que de forma geral, sempre irão existir.

As necessidades sociais podem tornar-se objeto de desejos coletivos, coesionados a partir de experiências da esperança no cotidiano a partir de experiências no cotidiano das pessoas. Sem esse suporte experimental, geralmente sobram apenas propostas centralistas, amparadas em algum mito do Estado ideal, ou ilusões ideológicas sem nexos com o cotidiano das pessoas. Onde há vivenciamentos concretos da esperança, por limitados que eles sejam, surge um suporte para sonhos maiores. Essa dinâmica desejante é capaz de gerar tanta energia em nossas identidades pessoais e nas convergências de cooperação coletiva, que aquilo que parecia impensável e impossível se torna projetável e factível. (FANTE, 2005, p. 135)

Como se define nas expressões do contexto escolar, o relacionamento é estabelecido por meio de contatos e necessidades sociais em que a interdependência nos comportamentos são os fatores que determinam a formação dos grupos, das turmas e que pode, de certa forma, fortalecer ainda mais o grupo agressor, comandado sempre por um líder, deixando a vítima cada vez mais solitária e ansiosa por medo de futuras retaliações.

A aprendizagem sobre gênero e as teorias sócio-culturais são usadas para explicar a aparente divergência manifestada em comportamento agressivo e conflitos estratégicos entre meninos e meninas.

O desenvolvimento dos rapazes e das meninas está associado a diferentes manifestações de *bullying*. A percentagem de vítimas, de agressores e as formas de agressão assume características diferenciadas de acordo com a idade, usada como referência de maturação e desenvolvimento. (PEREIRA, 2002, p. 60)

Os meninos se espelham nos comportamentos individuais com maior ênfase, no comportamento exercido pelo pai, utilizando a forma verbal com maior intensidade bem como a força física para intimidação. O que leva a

criança a expressar agressão diferenciada baseada no gênero socialmente aprendido na configuração social mostra que os meninos se manifestam com intimidação usando a força física enquanto as mulheres estão se socializando e criando alianças para concentrar suas energias e se fortalecer nas relações. Em estudos da manifestação de *bullying* nas escolas, Pereira (2002, p. 59) em síntese das formas de agressão descreve que:

As formas sistematizadas em três categorias (agressão direta física, agressão direta verbal e agressão indireta) e o sexo verificamos que os rapazes recorrem sobretudo ao uso da agressão direta enquanto as meninas recorrem sobretudo ao uso da agressão indireta.

Portanto, o *bullying* se manifesta sempre com diferentes formas e sem modelos pré-definidos. Por isso, definir tal comportamento se torna tarefa difícil perante sua inserção no contexto escolar.

3.4 CONSEQUÊNCIAS A CURTO E LONGO PRAZO PARA AS VÍTIMAS E AGRESSORES

3.4.1 Vítimas

As consequências do *bullying* para as vítimas podem se apresentar de forma física ou psicológica atingindo o estado comportamental. Conforme estudos realizados por Pereira (2002), os alunos que sofrem os efeitos do *bullying* estando na situação de vítimas, evidenciam comportamentos de isolamento, apresentam indisposição somatizando inclusive comportamentos de doentes.

As vítimas experenciam com mais frequência, pouca aceitação, rejeição activa e são menos escolhidas como melhores amigos e apresentam fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros. (PEREIRA, 2002, p. 21)

Quando se trata do julgamento de comportamento da vítima algumas características começam a aparecer e podendo se instalar de forma permanente no cotidiano desse indivíduo. Medo, angústia, baixa auto-estima, ansiedade, rejeição, mudanças súbitas de humor, dores não-específicas são exemplos de comportamentos desenvolvidos por uma vítima de *bullying* e devem ser atenciosamente analisadas para não se tornarem mais intensas na vida dessa vítima em questão. Pereira (2002, p. 21) destaca em seus estudos uma pesquisa realizada por Sharp e Thompson (1992), que:

Numa mostra de 723 alunos das escolas secundárias, das quais 40% foram vítimas naquele ano lectivo, verificou-se que 20% dos alunos referiram que se tornavam mais negligentes ao tentarem escadar de serem vítimas; 295 alunos disseram que era difícil concentrarem-se no trabalho escolar; 22% setiram-se doentes e indispostos depois de serem agredidos e 20% experienciaram dificuldades em adormecer ou durante o sono como resultado do *bullying*.

Os efeitos do *bullying* (negativos) podem ser fixados na criança e ir além do período escolar. As consequências trazidas por esses efeitos podem apresentar dificuldades de relacionamento no ambiente de trabalho, falta de parceria, irritabilidade nas situações entre pares. Existe também a possibilidade da criança vítima de *bullying* conseguir superar aos efeitos vividos na fase escolar porém, a não superação do trauma lhe trará características marcantes para toda a sua vida.

A não superação do trauma poderá desencadear processos prejudiciais ao seu desenvolvimento psíquico, uma vez que a experiência traumatizante orientará incoscientemente o seu comportamento, mais para evitar novos traumas do que para buscar a auto-superação. (FANTE, 2005, p. 79)

Assim, por consequência do seu comportamento ser influenciado pelas situações vividas na fase escolar, esse indivíduo sofrerá danos de vários níveis passando passando pelos comportamentos psicológicos até comportamentos de natureza fisiológica desencadeando dores pelo corpo de forma psicossomática. Fante (2005, p. 80) destaca alguns desses sintomas:

Dependendo da intensidade do sofrimento vivido em consequência do *bullying*, a vítima poderá desenvolver reações intrapsíquicas, com sintomologias de natureza psicossomática: enurese, taquicardia, sudorese, insônia, cefaléia, dor epigástrica, bloqueio de pensamentos do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e de suicídio, bem como reações extrapsíquicas, expressas por agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas.

Esses sintomas podem se desencadear, na vida adulta em todos os momentos em que o indivíduo é colocado em questionamento, seja numa entrevista para um futuro emprego ou qualquer outro tipo de abordagem da personalidade e auto estima do mesmo.

Como consequência mais severa para a vítima de *bullying* na escola vem se observando o suicídio que atinge sua capacidade máxima de suportar as agressões. Portanto, esses comportamentos estão associados a vários tipos de situações que se mantêm presente por toda a vida trazendo consequências negativas desde o convívio até casos mais graves como o suicídio.

3.4.2 Agressores

Diferente do comportamento da vítima que está sempre tentando evitar o convívio dos colegas, no ambiente escolar, o agressor quer ser evidência e chama a atenção sempre pra si mesmo. É considerado pelos amigos, um líder e expressa comportamentos de dominação e controle de todas as situações direta ou indiretamente ligadas a ele. Pereira (2002, p. 24) diz que comportamento das crianças agressivas:

diferem das não agressivas quanto às expectativas e valores. As características mais diferenciadoras parecem ser: dificuldade no controle de impulsos, défices nas aptidões sociais e crenças irracionais, entre outras. A criança agressiva espera que a agressão resulte no controle da vítima e não espera retaliações.

O comportamento estabelecido pelo agressor no seu grupo ou círculo de amigos consolida muitas vezes sentimentos de prazer, de controle e de satisfação por ser considerado o líder do grupo. O agressor utiliza geralmente

sua forma física (força ou padrão de estética) para se destacar como líder, nesse caso considerado o agressor. Para ele, esse comportamento lhe causa prazer mas o resultado, a longo prazo, desse tipo de comportamento, também lhe trará consequências prejudiciais no convívio social e familiar.

As consequências do comportamento do agressor se evidenciam com mais força na fase escolar que o comportamento da vítima e seu relacionamento com os familiares já começa a ser prejudicado nesse período (curto prazo) com situações avessas a esse tipo de convívio. Fante (2005, p.80) destaca como resultados previstos por esse tipo de comportamento:

o distanciamento e a falta de adaptação aos objetivos escolares, a supervalorização da violência como forma de obtenção de poder, o desenvolvimento de habilidades para futuras condutas delituosas – caminho que pode conduzi-lo ao crime -, além da projeção dessas condutas violentas na vida adulta, tornando-o pessoa de difícil convivência nas mais diversas áreas da vida: pessoal, profissional e social.

As consequências do *bullying* para os agressores podem ir além dos comportamentos exagerados de liderança e autoritarismo. Estes podem, cada vez mais, se aproximarem de condutas criminais. A conduta desse tipo de agente de *bullying* pode dificultar a convivência com as demais crianças tornando-o ainda mais autoritário e muitas vezes violento podendo chegar, em alguns casos, a cometer atos delinquentes. O que se pode notar numa criança, agente agressor, é um tipo de comportamento impulsivo, irritado e sem tolerância levando a falta de respeito. O aluno agressor, não sabe perder por isso impõe-se através da força, poder e ameaça para conseguir atingir um objetivo pré-determinado e de alguma forma, sempre garantir sua satisfação pessoal e autoritária.

O agressor (de ambos os sexos) envolvido no fenômeno estará propenso a adotar comportamentos delinquentes, agressão sem motivo aparente, uso de drogas, porte ilegal de armas, furtos, indiferença à realidade que o cerca, crença de que deve levar vantagem em tudo, crença de que é impondo-se com violência que conseguirá obter o que quer na vida... afinal foi assim nos anos escolares. (FANTE, 2005, p. 81)

De forma geral, as consequências impostas pelo convívio entre vítimas e agressores, causam preocupação. Todos os alunos, inclusive aqueles que não participam diretamente da situação (testemunhas) acabam sofrendo consequências, direta ou indiretamente, afetando todo o desenvolvimento socioeducacional do ambiente escolar.

3.5 CYBERBULLYING

Crianças e jovens que convivem juntos são capazes de cometer perversões e pequenos delitos sem que seja considerado crime. Apelidos indesejados, deboches – nada é perdoado. Esse tipo de acontecimento, discriminações, agressões físicas e verbais são muito frequentes nas escolas.

Esse tipo de comportamento não é novo, mas a concepção do que está sendo analisado e pesquisado vem mudando conforme o passar do tempo. As provocações são vistas de maneira diferenciada e os casos analisados com maior atenção classificados como *bullying*; tem como principal característica a agressão moral, intencional e repetitiva, sem motivação. Hoje, com a facilidade gerada pela evolução dos meios de comunicação observa-se mais um meio de disseminação desse tipo de comportamento, que se alastra com os meios de comunicação, mais especificamente a internet, dando cara nova ao problema.

A propagação de e-mails com conteúdo ameaçador, os sites de relacionamentos entre outras facilidades contidas nesse tipo de comunicação recebe o nome de *cyberbullying* e já se constata que, rapidamente esses casos vem crescendo no Brasil. (SANTOMAURO, 2010)

O *cyberbullying* é uma prática que remete a hostilização do próximo por meio de tecnologias da informação. Envolve o fortalecimento de comportamentos nocivos, maldosos e repetidos contra uma pessoa. (REBOUÇAS, 2010, p.1)

É uma forma de agressão escrita e verbal. Com a utilização do celular e/ou computador, o agressor intimida a vítima sem observador como acontece com as outras formas de *bullying*, já que é muito difícil detectar quem enviou a mensagem cruel e de difamação.

A facilidade da comunicação móvel se torna invasiva porque atinge os alunos até mesmo fora da escola assim, o lar da vítima já não é mais o seu refúgio – o que não acontece com o *bullying* tradicional.

Algumas pessoas utilizam a tecnologia de má forma e fortalece os índices de *cyberbullying* que pode assumir diversas formas.

Pérez, Sala, Sádaba e González (2009, p. 5-6), baseados em estudos realizados por Slonge e Smith, (2007, p. 148); Li, (2006, p. 159); Li, (2008, p. 225; Ybarra e Mitchell, (2004) definem alguns traços que demonstram a diferença entre o *bullying* tradicional e o *cyberbullying*:

1. Amplitude do público potencial. Quando alguém posta uma foto ou vídeo com a intenção de ferir uma pessoa, o público-alvo desse material pode ser muito grande. Na agressão tradicional, os espectadores das agressões eram grupos menores.
2. Invisibilidade ou anonimato. A agressão digital não é necessariamente feita cara a cara perante a vítima. Portanto, o agressor pode se sentir menos culpado e, até mesmo, ignorar ou não tomar consciência das consequências causadas por suas ações. Sem resposta direta a seus atos, pode haver menos oportunidade para o remorso e para a intervenção ou solução do problema.
3. Em qualquer lugar e em qualquer momento: a mobilidade e a conectividade das novas tecnologias da comunicação permitem ultrapassar os limites temporais e físicos que marcavam a agressão na escola.
4. Perene. O conteúdo digital usado na agressão armazena-se nos sistemas eletrônicos e não se perde.
5. Rapidez e comodidade. As novas tecnologias permitem que o *cyberbullying* se dissemine muito mais e rapidamente, bem como seja mantido facilmente: cortar e colar mensagens; reenviar SMS a grupos, etc.
6. A força física ou o tamanho não afetam. Como consequência do anonimato, os agressores digitais não têm que ser mais fortes fisicamente do que suas vítimas.
7. O agressor não marginal. No *bullying*, os agressores costumam ter relações ruins com os professores, ao passo que os agressores digitais podem ter boas relações com eles. (tradução nossa)

A melhor forma de prevenção para esse tipo de comportamento é orientação. É sugerido, como orientação para os pais que incentive seus filhos quanto ao respeito pelas pessoas que estão *online* ou *offline* não espalhando boatos ou compartilhando segredos nem números de telefone ou senhas. Conscientizar que, esse tipo de procedimento poderá lhe trazer problemas futuros bem como afetar diretamente e prejudicialmente a outras pessoas.

Defenir como conduta, no caso de ser xingado, que ignore e mantenha a calma. (SANTOMAURO, 2010)

Segue também como orientação que as mensagens recebidos, de forma indesejada, não devem ser respondidas. É interessante manter o registro das mensagens recebidas como forma de possíveis provas e contactar o serviço de internet contratado para tentar bloquear o emissor dessas mensagens. Os alunos devem ser orientados a sempre fazer contato com pais, professores ou outro adulto que possa ajudá-lo a resolver o problema. (REBOUÇAS, 2010)

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O *BULLYING*

A formação dos professores de Educação Física perante o *bullying* escolar e as estratégias de intervenção e superação desse tipo de comportamento agressivo nas escolas de educação básica serão abordadas nesse capítulo.

Nas escolas, o *bullying* geralmente ocorre em ambientes que permitam contato corporal, seja em brincadeiras ou atividades orientadas porque são nesses momentos de descontração e liberdade, determinado pelo espaço de ocupação, que os sentimentos são expressados espontaneamente. Por isso, cabe como advertência alertar, que na disciplina de Educação Física, a probabilidade de ocorrência de *bullying* se torna cada vez mais evidente e frequente. E são nessas situações que a intervenção do professor de Educação Física se torna imprescindível. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Educação Física, de 19 de março de 2004, o professor dessa disciplina consegue manter uma maior aproximação física entre os alunos, servindo como instrumento de aplicação de conceitos e valores tais como ética, respeito e aceitação. Fante (2005, p. 47) afirma que:

É comum entre os alunos de uma classe a existência de diversos tipos de conflitos e tensões. Há ainda inúmeras outras interações agressivas, às vezes como diversão ou como forma de autoafirmação e para se comprovarem as relações de força que os alunos estabelecem entre si. Caso exista na classe um agressor em potencial ou vários deles, seu comportamento agressivo influenciará na atividade dos alunos, promovendo interações ásperas, veementes e violentas. Devido ao temperamento irritadiço do agressor a sua acentuada necessidade de ameaçar, dominar e subjugar os outros de forma impositiva pelo uso da força, as adversidades e as frustrações menores que surgem acabam por provocar reações intensas.

Evidenciando o aparecimento de *bullying*, que poderá se manifestar de diversas formas, o professor de educação física deverá ter a sensibilidade de avaliar a situação, o preparo e a formação necessária para interferir de forma a produzir conforto e acolhimento da situação para toda a turma de alunos envolvidos naquele momento. Como estratégia, o professor pode propor atividades que abordem a situação presente e desenvolver argumentos, em

grupo e com cooperação conforme as características dos alunos melhorando assim a interação e autoestima entre eles. Dessa forma, e com resultados, o professor de Educação Física começa a entender que pode desenvolver outra postura e conduta para combater o problema.

É na infância que as atividades corporais exigem maior destaque. Nessa fase há a necessidade de vivência de situações concretas para melhorar a compreensão corporal individual e coletiva para formação de conceitos e aquisição de valores humanos, atitudes que influenciarão seu comportamento para se inserir no meio social.

Na Educação Física, todas as atividades de formação corporal podem ser abordadas para melhor desenvolvimento social e afetivo. Para Pereira (2002, p. 111), o desporto:

É uma realidade complexa que visa, para a infância, o desenvolvimento, nomeadamente, motor e social. É um dos sistemas sociais como a família, a escola, os pares, os mass media e a igreja, como nos diz McPherson e Brown (1998). A imagem do desporto que chega a criança é a do futebol de alta competição, que aparece as vezes associado a actos de violência e vandalismo.

É nessa fase que começam a surgir as necessidades de vivências corporais mais concretas, mais reais e condizentes com o meio ao qual cada uma dessas crianças está inserida e, nesse momento, com essas características todas em evidência é importante que se observe a ocorrência de *bullying* iniciando uma forma de intervenção.

Em qualquer situação e disciplina, o professor de Educação Física deve se informar e conhecer bem o fenômeno *bullying*. Dessa forma, será possível ficar atento as manifestações e sinais ocorridos durante as aulas ministradas, percebendo suas diversas formas de manifestações e assumir que parte da solução desse problema está nas mãos dos professores dessa área.

Como qualquer tipo de problema, quanto antes forem descobertas as incidências de *bullying* na escola, e de certa forma ser diagnosticado, melhores serão os resultados futuros. Por isso, as estratégias de intervenção e de diagnósticos do *bullying* devem fazer parte do planejamento anual de todos os professores tornando a proposta de intervenção um tipo de ação conjunta para

amenizar o problema dentro de cada unidade escolar e contribuir para a formação individual de cada criança.

A prática desportiva na escola deve ser abordada numa perspetiva de desenvolvimento psicomotor e social, em que se aposta na competição com os adversários e não contra. É valorizada pela cooperação, aprendizagem e aceitação de regras e pelo prazer do jogo e não pelos resultados. (PEREIRA, 2002, p. 112)

A importância do professor de Educação Física, desde a identificação do problema até a definição de estratégias de combate do *bullying* é muito significativa porque ele é o único profissional que está presente em todas as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, interagindo com os alunos e contribuindo com os demais professores das outras disciplinas. Para Fante (2005, p. 114), como estratégias, “as medidas adotadas em uma classe devem ser desenvolvidas ao mesmo tempo por todas as outras classes da escola”. Como inspiração desse processo de combate serve o aproveitamento das oportunidades que o movimento esportivo no Brasil está intensificado pelos futuros acontecimento mundiais do esporte. O pluralismo, a busca pela excelência vão contribuir para a reflexão e adoção de posturas éticas das crianças e jovens. Aproveitar esse momento de fomento esportivo para inserir novas propostas de educação e formação para a Educação Física nas políticas públicas, projeto governamentais e programas pedagógicos afim de contribuir na humanização do movimento inserido no tema “grupo, mente e espírito”.

Na escola, a atuação do professor de educação física é despertar atitudes de formação humana e cidadã. Nos conteúdos aplicados, utilizar métodos e estímulos de relacionamento interpessoal positivos e habilidades de convívio social com valores que se fixarão na conduta social adulta de cada um desses alunos.

4.1 INTERVENÇÃO AO *BULLYING* ESCOLAR

Sabendo dos efeitos causados a longo prazo pelos aspectos relacionados ao *bullying*, depressão, síndrome de pânico, déficit de

aprendizagem e concentração, tem-se a necessidade de encontrar formas de intervenção e combate ao *bullying* escolar e construir cooperativamente estratégias para a diminuição desse tipo de comportamento agressivo. Sabendo-se que certos comportamentos antissociais podem traumatizar e levar a intimidação de agentes agressores sobre as vítimas, minando assim, o tecido da vida escolar. A intimidação engloba um espectro de comportamentos agressivos passando por atos de violência física sutil ou declarada e ainda por correntes igualmente destrutivas na forma verbal com relações de crueldade revelando situações mais graves que possam levar ao suicídio ou assassinato. (PEREIRA, 2002)

Pensando nisso, as estratégias de intervenção e conduta do *bullying* escolar se tornam cada vez mais emergente, já que sabemos que cada situação tem suas próprias características e que se revelam de acordo com contexto de cada escola. Apoiando-se em sua pesquisa e projeto Educar para a Paz, Fante (2005, p. 97) traz a seguinte reflexão:

Antes de qualquer coisa, porém, é importante que os profissionais de educação façam a seguinte reflexão sobre a questão de violência, que o conscientizará do compromisso e das decisões que deverão tomar, inclusive em relação ao fenômeno *bullying*: “Diante das cenas de violência, que tem como palco todas as escolas do mundo, qual é o papel que nos cabe desempenhar como educadores?”

O maior desafio está no reconhecimento das situações que são realmente *bullying*. Os professores e gestores acabam subestimando a importância e os efeitos desse comportamento agressivo e, conseqüentemente não restringindo ou impedindo sua ocorrência. Por isso, é emergente a necessidade de incentivar e divulgar idéias e procedimentos que possam contribuir para a diminuição do *bullying* no contexto escolar. Pereira (2005, p. 71) baseada no programa de intervenção de Sharp e Smith (1994a; 1994b) revela duas linhas fundamentais de medida de intervenção de suporte ao *bullying*:

A primeira assenta na implicação de toda a escola, *whole school policies*, no mesmo projeto de combate ao *bullying*, a segunda baseia-se na especificidade de cada escola, que deve definir o seu próprio projeto, não havendo uma única intervenção, mas tantas quantas as escolas que implementarem o projeto.

As percepções decorrentes dos cenários escolares são primordiais para detectar as medidas a serem tomadas para a prevenção e intervenção do *bullying* escolar.

Muitas áreas de aprendizagem na infância e adolescência contribuem na formação do indivíduo adulto, destacando a educação física como uma disciplina de grandes momentos de contato corporal e socialização podendo ser esta, em suas aulas, uma ferramenta eficaz que se funde na intervenção do *bullying* escolar como prevenção que reforça os fatores protetores e reduz os riscos para todos os estudantes.

A fundamentação que oferece um sistema de valores, intervenções com base no interesse ao respeito e a responsabilidade social positiva traz como consequência o desenvolvimento de competências individuais e coletivas criando uma maior vigilância desses comportamentos caracterizados por *bullying*. (OLWEUS, 1997)

Com o objetivo de criar uma cultura na qual os professores, pais e demais funcionários da escola possam diminuir progressivamente as ocorrências de *bullying* nas escolas fazendo com que os alunos aprendam comportamentos de valores positivos tornando-se parte dos direitos *anti-bullying* em que as necessidades de cada um dos alunos sejam preenchidas. Pereira (2002, p. 70) afirma que “muito pode ser feito para reduzir os problemas de agressão e vitimização na escola e há agora evidências consideráveis de que a intervenção pode ser eficaz”.

Feinberg (2003) apoiado nas pesquisas realizadas por Olweus (1997) descreve como procedimento e recomendações algumas características que os programas *anti-bullying* devem ter para serem bem sucedidos:

- Coordenar ações com outras escolas localizadas no mesmo bairro. Os alunos conseguirão perceber que as situações de *bullying* circulam pelos mesmos níveis e escolas e que a prevenção parte de um mesmo princípio;

- Avaliar a extensão do problema através de relatórios das situações ocorridas destacando como a situação ocorreu, local e data da do momento em que o *bullying* ocorreu e quais as atitudes que foram tomadas no momento em que foi detectado.
- Criar um coordenador de grupo. Esse grupo ajudará a desenvolver e implementar atividades de socialização e cooperação. Esse coordenador poderá ser selecionado pelo seu conhecimento com relação ao *bullying* e da comunidade escolar.

Segue como sugestão de Olweus (1997) o desenvolvimento de um código de conduta que deverá envolver toda a comunidade escolar, incluindo os alunos, pais e professores. É preciso reforçar os valores de empatia, interesse ao respeito, responsabilidades pessoal (individual e coletiva), equidade e deve definir claramente inaceitável os comportamentos de conseqüências as violações.

Esse código de conduta deverá estabelecer a privacidade das pessoas envolvidas, especialmente quando se trata de alunos do mesmo estabelecimento escolar. Os pais dos alunos devem ser incentivados a apresentar a escola a situação quando detectada em casa, seja esse aluno vítima, agressor ou observador, afim de criar um procedimento de auxílio para essa ocasião.

Dessa forma, Beaudoin e Taylor (2006, p. 146) afirmam que:

É importante notar que, tradicionalmente, os educadores e os terapeutas tem lidado com hábitos de *bullying* de algumas maneiras: desenvolvendo um trabalho individual com cada criança, consultando na privacidade de um consultório confidencial, fechado, e encontrando separadamente cada criança que lhes é encaminhada. Podemos argumentar que essas intervenções individuais normalmente são lentas e de mínima eficácia, tornando bastante supérfluo o trabalho dos educadores e dos terapeutas, já que nas escolas a maioria dos problemas com os comportamentos agressivos ocorre nas seguintes situações: no contexto dos relacionamentos, em sala de aula ou em outras salas públicas, como no playground, e em grande parte das interações entre os alunos.

Seguindo o conceito de que as situações de *bullying* acontecem nos momentos de relacionamentos sociais e espaços livres nas escolas faz-se necessário pensar numa intervenção nos recreios propondo melhoramentos no

convívio entre os alunos, entre pares. Pereira (2002, p. 189), descreve melhoramentos nos tempos livres das crianças na escola:

- dar qualidade aos espaços de recreio;
- criar a ludoteca com jogos e livros;
- implementar o uso da biblioteca e melhorar os recursos;
- criar um espaço de informática.

Garantir a confiabilidade e estabelecer regras de conduta e o caminho para os alunos identificando quais os membros do seu grupo tornando mais fortes os laços de amizade – serve como proposta para a implementação desses melhoramentos no tempo livre de cada criança. (OLWEUS, 1997)

Atividades de prevenção direcionadas a conduta individual e coletiva podem contribuir com pensamentos positivos e coerentes aos casos já evidenciados na escola e a transmissão de mensagem do que é certo ou errado e que a intimidação não revela resultados benéficos pode apresentar eficazmente resultados preventivos a novos comportamentos de *bullying*, assim, valorizando o convívio entre alunos, pares e a comunidade em geral.

Ensinar habilidades específicas e valores morais em sala de aula são conceitos identificados como alvo universal e importante para os alunos. Ajudá-los a controlar seus impulsos assim, definindo seu papel participativo no convívio social e emocional, conscientizando sobre os malefícios causados pelo comportamento agressivo. A instrução de estratégias inclui pensamentos de modelos sociais de conduta, discussão e prática na intervenção precoce aos casos de *bullying*. (FANTE, 2005)

O ideal é que todas as escolas tomem a iniciativa de prevenir a violência antes que ela se instale em seu meio e inviabilize o processo educativo, chegando ao ponto de não conseguir resolver, de modo geral, as questões ligadas principalmente aos conflitos interpessoais, geradores de violência. (FANTE, 2005, p. 96)

Seguindo essa perspectiva Fante (2005, p. 96) complementa:

Para tanto, a escola deveria ser um espaço democrático no qual o ensino se estendesse para além da instrução, a convivência fosse tratada de maneira democrática e os valores humanísticos fossem transmitidos pela educação dos sentimentos e das emoções.

Os agressores e as vítimas podem ter a necessidade de desenvolver suas competências de reforço positivo aplicando assim as competências que possuem. A observação de sinais com percepção prévia podem revelar problemas mais graves, como depressão ou ansiedade, dessa forma, diagnosticar precocemente e intervir num processo de instauração no futuro. (PEREIRA, 2002)

A discussão dos assuntos ocorridos por um determinado período, dentro da escola, que abordam o pensamento e as circunstâncias que precederam ao *bullying* incidente tem como finalidade a formatação de um guia pessoal para terminar novas estratégias adequadas para expressar seus sentimentos e resolver os conflitos. Esse procedimento de intervenção poderá contribuir no entendimento dos observadores de *bullying*, deixando-os mais esclarecidos, protegidos e vulneráveis a delatar situações desse tipo de comportamento já vivenciado em algum momento.

Desenvolver trabalhos com os pais discutindo questões reveladas nas escolas já vivenciadas e possivelmente já resolvidas de comportamentos de *bullying* ajudará os pais a conhecerem novas abordagens de sucesso nos casos agressivos na intenção de promover a comunicação e interação positiva com seu filho. (PEREIRA, 2002)

Nos casos de prevenção, antecipar as ações de controle dos impulsos, redefinir valores morais, sociais e de boa conduta podem somar características essenciais para a diminuição dos acontecimentos de *bullying* nas escolas.

4.2 ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO AO *BULLYING* NA ESCOLA, PARA PAIS E PROFESSORES

Existem muitas estratégias eficazes para os professores e pais que desejam superar a ocorrência de *bullying* nas escolas. Um importante ponto de partida é perceber que o *bullying* geralmente ocorre sem o conhecimento dos

professores e pais, e que muitas vítimas são muito relutantes em revelar a algum adulto sobre o fato de ter sido vítima de *bullying*. Podem ter vergonha de o ser uma vítima, e todos temem que adultos não saibam ou que não poderão ajudar a resolver a situação. O medo de retaliação e as ameaças são considerados como argumento para manter oculta a situação.

Contudo, para sincronismo das ações de combate ao *bullying*, os pais e professores devem re-examinar algumas das suas próprias crenças no que diz respeito ao comportamento antes de intervir, de forma eficaz. Conforme Fante (2005, p. 76),

É oportuno que os pais façam uma reflexão profunda sobre as suas próprias condutas em relação aos filhos e sobre o modelo de educação familiar, predominante em casa, que vem sendo aplicado. Nem sempre os pais se dão conta de que certos comportamentos que o filho manifesta as aprendidos em casa, como resultado do tipo de interação entre os familiares que é percebida por ele; muito menos procuram chegar e refletir se o que o filhos está realmente aprendendo tem relação com aquilo que “eles pensam” que está sendo ensinado.

Nessa situação, existe um desequilíbrio de algum tipo de poder que garante que a vítima seja sempre o foco da interação e procedimentos dentro da escola e no seu ambiente familiar. Algumas estratégias importantes na perante o *bullying* são: uma boa supervisão para as crianças; ações eficazes de intervenção para autores de *bullying*; utilização de boa comunicação entre pais e professores; fornecimento de possibilidades de desenvolver boas crianças com habilidades interpessoais e criar um contexto social que é favorável e inclusivo, nas quais comportamentos agressivos não são tolerados.

Quando os pais perceberem algum sinal proveniente do comportamento dos filhos que geram algum tipo de questionamento, devem estabelecer uma conexão direta com a criança. Muitas vezes as crianças não querem falar com seus pais sobre o assunto por sentirem vergonha e constrangimento, ou medo de que autores de *bullying* possam o retaliar se, revelada for a situação.

Sugere Pereira (2002, p. 184) que:

A formação de pais parece ser importante por pensarmos que todos os intervenientes no processo educativo dessas crianças e jovens deveriam ser sujeitos a formação específica, sendo, no caso dos pais, indispensável para uma boa articulação com a escola.

Algumas interpretações comportamentais das crianças envolvidas com o *bullying* devem ser percebidos pelos pais tais como: medo de ir à escola, falta de amigos, objetos que não pertencem ao aluno encontrados no meio de seu material escolar, vestuário rasgado e principalmente a ansiedade.

Para a escola é importante a certificação de que seus alunos se encontram num ambiente seguro, com atitudes coerentes e eficazes na relação de tratamento a todos os envolvidos direta ou indiretamente no caso. E, se essa criança em questão não tem amigos ou é tímido, serve como dica importante que o mesmo seja inserido com mais freqüência em grupos sociais, que se reúnem com o mesmo interesse. Em especial, desenvolver habilidades de confiança no contexto constituindo um resultado positivo ao grupo social.

Para que se possam desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao *bullying* em uma determinada escola, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência do fenômeno e, sobretudo, das consequências advindas desse tipo de comportamento. (FANTE, 2005, p.91)

A proposta pode ser incrementada com a implementação de um programa *anti-bullying* como forma de manter a escola unida, discutindo e apoiando a iniciativa de ser útil para a prevenção e combate do *bullying*.

As escolas podem intervir de forma eficaz para reduzir o *bullying* desenvolvendo uma escola segura e socialmente climatizada. Estratégias fomentadas com programa de prevenção proveniente do trabalho consciente de gestores escolares, professores, pais e o apoio comunitário pode reduzir o *bullying* acentuadamente. Além disso, os professores e mudanças positivas tem como resultado a transformação do clima escolar, melhor em ordem e disciplina, mais positiva nas relações sociais, maior satisfação por parte dos estudantes, e redução de vandalismo podem ser as respostas com respostas mais rápidas e precisas no combate ao *bullying*.

As medidas que Olweus (1997) considera crucial para a efetividade de um processo *anti-bullying* num programa social dessa causa são as seguintes:

- consciência e a participação por parte de adultos, no que diz respeito às ameaças, à vítima;
- regras de classificação específica contra o assédio moral.
- conversas individuais com autores de *bullying* e com as vítimas.
- discussões com os pais dos autores de *bullying* e vítimas.
- reunião dos pais-escola/professor (casa e a escola) organização sobre o tema da intimidação e a criação de uma estratégia global para combater a incidência do fenômeno no ambiente escolar.

Olweus (1997) também recomenda a implementação de algumas cooperativas de atividades de aprendizagem na escola com afinidades no ensino de habilidades sociais no convívio entre escola e comunidade. As atividades realizadas para esse “movimento” de educar para a paz perpassam por leituras sobre o bullying para ampliar o conhecimento sobre esse tipo de comportamento e debates sobre situações reais e fatos acontecidos no contexto dessa sociedade com o objetivo de encontrar e criar uma consciência dos compromissos coletivos e da importância de redução do *bullying* nas escolas. Fante (2005, p. 94-95) concorda com as atividades de conscientização quando se refere a programa Educar para a Paz, criado e adaptado a cada realidade no qual está inserido e sugere que:

- os alunos sejam conscientizados do fenômeno e suas consequências, a partir da análise das próprias experiências vivenciadas no cotidiano, a fim de que percebam quais os pensamentos e as emoções despertadas por ele, bem como os motivos norteadores desse tipo de conduta;
- os alunos, por meio de interiorização de valores humanos desenvolvam a capacidade de empatia, a fim de que percebam as implicações e sofrimentos gerados por esse tipo de comportamento e desenvolvam habilidades para sua erradicação;
- os alunos se comprometam com o bem-comum e se tornem agentes de transformação da violência na construção de uma realidade de paz nas escolas.

Cada escola tem suas próprias políticas e procedimentos para lidar com os comportamentos violentos. Como sugestão de conduta, esses

procedimentos devem ser revistos a cada situação geradora para adequar ações com os perpetradores de *bullying* bem como apoio as vítimas. Isso deve ser feito em todas as escolas que, além da implementação de novas estratégias, podem atingir mecanismos mais coerentes e positivos para a intervenção do *bullying* escolar.

A implementação de novas técnicas de abordagem e conduta do caso de comportamento violento é um processo que normalmente leva tempo. Muitas vezes os professores precisam de empenho em procurar novas pesquisas entre outros referencias teóricos para ampliar o conhecimento e em geral demanda tempo. Muitas vezes os professores percebem que, para combater esses comportamentos, é preciso de mais tempo disponibilizado principalmente nos ambientes da escola – pátio, corredores, banheiros etc.

O desenvolvimento profissional que esses professores recebem no que diz respeito aos direitos anti-violência e resolução de conflitos também tem efeitos positivos sobre o seu próprio pessoal e familiar. Em sala de aula, as atividades devem abordar medidas e recursos permanentes de programas relacionados ao combate do *bullying*. Educar para a cidadania abordando códigos de conduta no que diz respeito ao tratamento de outros estudantes, com referencia especial à intimidação e a exclusão de outros estudantes. Simultaneamente desejável e comportamento inaceitável e deve ser claramente definidas para os estudantes destacando que os comportamentos agressivos trazem valores negativos para todos que convivem sobre a incidência desse fenômeno. A abordagem de assuntos não-racistas e não-sexistas, devem começar a fazer parte do currículo escolar bem como ser introduzido como assunto familiar, fazendo parte do cotidiano da criança em todo o contexto que ela está inserida.

O ensinamento de habilidades sociais, incluindo a comunicação, o ato de fazer amigos e a resolução de conflitos pode ser usado como ferramenta em atividades de em grupo bem como assunto para discussão e apresentação de idéias de combate ao *bullying*.

Como orientado por Fante (2005) algumas medidas *anti-bullying* são importantes quando praticadas por pais e professores:

- Intervir imediatamente e tomar consciência imediata quando for percebida uma situação de *bullying*;

- Falar com os envolvidos separadamente (no caso dos professores) e encaminhar a mesma conversa para os pais dos mesmos para que a continuidade dessa conversa seja apreciada no contexto familiar;
- Se houver mais de um participante direto da situação, quer seja agressor, observador ou vítima, ser cuidadoso com a abordagem para não expor ainda mais a vítima (que deve ser observada em sigilo);
- No caso da vítima, pedir que os pais lhe dêem proteção e sempre mostrem interesse sobre o assunto já que ela estará sentindo medo e a intimidação de uma futura retaliação;
- Consultar outros professores e funcionários, pais e demais familiares e fazer uma maior leitura sobre o problema alertando-os na colaboração.

E, diretamente aos pais, Fante (2005, p. 75-76) diz que:

A opinião comum entre os diversos especialistas nos assunto é que os pais devem procurar elevar a auto-estima dos seus filhos, ressaltar sempre suas qualidades e capacidades, procurar não culpá-los pelo que lhes está ocorrendo nem incentivá-los a revidar os ataques, pois isso somente aumentaria a violência.

Tranqüilizar a vítima que todas as medidas serão tomadas para evitar a repetição segue como função dos professores e também dos pais em contato com a comunidade escolar ao qual sua filho está inserido.

O contexto social e a coordenação pedagógica da escola têm demonstrado e desempenhado papel importante nos problemas causados pelo bullying. Enquanto os professores e gestores escolares controlam as manifestações coletivas na escola, os pais e familiares produzem estratégias de controle individual, partindo de casa, os valores inculcados em seus filhos que irão compor o contexto escolar. De forma geral, o clima social da escola precisa ser de aceitação de todos os estudantes com a existência de padrões de comportamentos estabelecidos em cada escola. Pais e professores assumem juntos a responsabilidade de supervisão e intervenção e como eles irão reagir, no casa de seus filhos e alunos se envolverem em situações de *bullying*.

Conta-se, hoje em dia, com políticas administrativas de apoio a ocorrência de *bullying* escolar que devem ser analisadas e aplicadas no

momento incidente da situação de comportamento agressivo logo que for detectado. Pereira (2002, p. 145) indica tarefas para o novo modelo de administração escolar colocando a escola como:

Um local de interação do conhecimento, de vivências, de experimentações, de dúvidas, de imaginação. Um espaço onde as várias gerações aprendem a aprender a conviver. Uma escola que possa dar tantas possibilidades aos alunos e professores quantos aos seus centros de interesse e motivações. A escola inovadora deve ser um local onde pais possam participar com suas experiências de vida, os seus conhecimentos, as suas habilidades profissionais; onde os alunos possam expor, sem receio, os seus sonhos, onde cada matéria tenha sentido para o estudante e, finalmente, um local com boas condições de trabalho.

A proposta dessa escola inovadora funciona como roteiro para combater e diminuir os comportamentos agressivos na escola já que o *bullying* pode causar ansiedade ou medo em todo grupo de alunos, professores e pais. O ambiente é envenenado por *bullying* especialmente quando não existam intervenções eficazes perante a situação gerando agressão sobre agressão.

Diante do exposto acima, vem a importância dos meios de intervenção criados ou adaptados nas escolas.

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

A proposta desse capítulo é a investigação das políticas de currículo com ênfase no estudo das violências escolares, mais especificamente o fenômeno *bullying* que é conceituado por Antunes e Zuin (2008, p. 34),

como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir, que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força, vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender. Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, sócio-econômicas, de etnia e orientação sexual específicas.

Existe, no Brasil, certa carência nos estudos em que se consideram as características desse tipo de violência nas escolas, principalmente quando nos referimos aos objetivos mencionados nas políticas curriculares nacionais. Recentes estudos e propostas para formação de professores começam a ser necessários, o que motivou a busca de conhecimentos mais específicos que possam contribuir para a formação de profissionais de educação física das escolas nas quais o *bullying* encontra-se cada vez mais evidente.

O problema abordado por esse estudo procura elucidar as questões relacionadas à ocorrência da violência escolar. Como as políticas curriculares nacionais abordam o *bullying* e a diversidade nas escolas? Existe uma efetiva contribuição na formação de professores na perspectiva de conduzi-los a uma prática mais coerente e eficaz numa proposta curricular pós-crítica?

Destaca-se a importância da análise das possibilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor de Educação Física na perspectiva curricular pós-crítica a fim de contribuir com uma proposta de criar um ser humano mais completo, ou seja, envolver o aluno em suas relações individuais e sociais bem como os aspectos de formação que influenciam nas manifestações do *Bullying* no âmbito escolar.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais encontra-se a proposta da valorização da diversidade e o empenho dos professores quando relacionados com a questão de expor seu conhecimento permeando os conceitos de

valorização e formação de um ser humano preparado para exercício da cidadania, conforme o Parecer 4/1998 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Viver na sociedade brasileira é fundamentar as práticas pedagógicas, a partir dos Princípios Estéticos da Sensibilidade, que reconhece nuances e variações no comportamento humano. Assim como da Criatividade, que estimula a curiosidade, o espírito inventivo, a disciplina para a pesquisa e o registro de experiências e descobertas. E, também, da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais, reconhecendo a imensa riqueza da nação brasileira em seus modos próprios de ser, agir e expressar-se. (BRASIL, 1998, p.4)

Na análise das questões sociais destaca-se como objeto de estudo desse trabalho, a relação existente entre o fenômeno *bullying* e a formação do profissional que atua de forma direta nas escolas e se fundamenta nos argumentos trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e seus relatórios e pareceres no que se refere às políticas públicas da formação curricular em escolas de ensino fundamental.

A diversidade cultural que se manifesta nessas relações sociais estabelecidas entre os grupos escolares e as práticas do exercício de cidadania se apóia nos estudos de Silva T. (2007, p. 86) citando uma das manifestações da diversidade, o multiculturalismo:

É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade.

Para Pansini e Nenevé (2008), pesquisas feitas até o momento destacam dificuldades e desafios para a elaboração de uma proposta de educação pós-crítica nos currículos destinados a formação de professores. Argumentando a perspectiva de uma forma de educação multicultural faz-se outro questionamento em relação a formação de professores: Qual a importância da formação do profissional de Educação Física perante as manifestações da diversidade e o convívio entre pares?

Para fazer uma relação entre esses fatores acima mencionados – diversidade formação de professores e violência escolar – faz-se necessário entender qual a contribuição dessas questões na ocorrência do *bullying* na escola de educação fundamental. Relacionando a diversidade com as características encontradas entre pares nota-se um conjunto de normas pré-estabelecidas para atitudes e comportamentos dos agentes que interagem no grupo.

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Não se fazia qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (SILVA T., 2007, p. 30)

A partir dessa perspectiva definem-se as propostas do estudo desse capítulo na elaboração do currículo, os desafios de uma educação mais humanizadora, o posicionamento dos professores quanto a sua formação perante o *bullying* e suas possibilidades de interferência nas ocorrências desse fenômeno amparado pelas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física para Licenciatura conforme a Resolução CNE/CES 7, de 31 de março de 2004.

Analisando o currículo multicultural, para iniciar as discussões sobre as teorias pós-críticas é necessário destacar que o currículo tradicional e o crítico surgiram de antemão no contexto escolar. Para Lisboa, Braga e Ebert, (2009, p. 67),

A dinâmica do grupo de pares possui um conjunto de normas e regras preestabelecidas que não são ditas nem escritas, mas que são consenso no grupo como um todo. Essas regras dizem respeito a atitudes, comportamentos, aspectos físicos (vestuário, estatura, peso, cor da pele, etnia), dentre outros. Existe uma exigência de homogeneidade que é instituída, *a priori*, entre os membros do grupo.

Destacando a diversidade como diferencial no espaço contemporâneo que nos encontramos surge a proposta do currículo pós-crítico e se apresenta como movimento contra as questões julgadas como padrão – os brancos, europeus, heterossexuais, ou seja, a cultura estabelecida como dominante. Partindo desse pressuposto, a proposta da formação curricular incluindo aspectos das classes “dominadas” começou a receber formas mais representativas. O aspecto desse novo processo valoriza a tolerância, e o convívio em harmonia entre as diversas representações culturais e defende que as relações de poder permanecem estabelecidas em que a cultura dominante permite que inserções de outras formas culturais tenham seu valor. Para Silva T. (2007, p. 90),

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores.

O aparecimento das desigualdades no ambiente escolar não se caracteriza somente nas relações de poder, do mais “forte” para o mais “fraco”, aparece com frequência nas relações de gênero (masculino e feminino), raças e sexualidade quando estabelecidos como padrões dominantes para o grupo em destaque.

Nas relações de gênero destaca-se o poder estabelecido pelo sexo masculino sobre o sexo feminino. Dado um exemplo que havia distinção entre disciplinas para homens e mulheres determinando dessa forma que algumas profissões fossem fundamentalmente masculinas mantendo o predomínio da cultura extremamente patriarcal. O acesso, que se estabelecia com desigualdade tem como a questão principal que o simples acesso não bastaria para mostrar o valor feminino.

Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens. (SILVA T., 2007, p. 93).

Com isso, a intenção do currículo pós-crítico era fazer com que os valores, interesses, experiências e conhecimentos femininos fossem percebidos e tratados com igual importância.

Durante as propostas de currículo tradicional e crítico, o currículo se concentrava na separação entre os sujeitos, em controle e domínio do grupo, a competição e o individualismo e demais fatores que estabelecem uma valorização do reflexo dos interesses masculinos. Mas a questão de gênero não era o único fator que determinava tal desigualdade, para estabelecer um equilíbrio a proposta era também analisar outros interesses tais como raça e etnia e tornar as relações sociais no processo de formação curricular mais homogênea para estabelecer os relacionamentos entre pares mais harmoniosos.

As questões étnicas e raciais começaram a integrar o currículo quando sua problemática de identidade foi percebida. É preciso considerar que as questões étnicas raciais são culturalmente construídas política e historicamente. Foi necessário desconstruir o texto racial questionando porque alguns valores de raça e etnia foram menosprezados e até desconsiderados no desenvolvimento da humanidade. Conforme Silva A., (2001, p. 101, 102):

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidáticos, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.

Na proposta da teoria pós-crítica, a organização do currículo traz os mesmos significados e valores para todos os grupos, sem valorizar mais um ou outro com a intenção de tornar o convívio cada vez mais social e humanizador.

Nas novas propostas de construção curricular, “uma coisa estranha”, também começa a ser questionada. A pedagogia “*queer*” chega com a proposta de articular o excêntrico e estranho num processo educacional de formação curricular pós-crítica.

O objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da “estranheza”, quer-se perturbar a tranqüilidade da “normalidade”. (SILVA, 2007, p. 105)

Com o objetivo de transgressão a regra supostamente voltada ao considerado normal e para romper com os binarismos e repensar a sexualidade, de forma plural. Na pedagogia *queer*, a multiplicidade, fluidez e ambigüidade das identidades sexuais sugere que a novas formas de pensamento cultural e o conhecimento, poder quando relacionado com a educação. Conforme Silva T. (2007), na pedagogia *queer*, o currículo está voltado para os processos de criar programas multiculturais com intenção de considerar as diferenças como discussão central de um sistema em que o “outro” é formado. Com o objetivo de aproximar gradativamente os indivíduos considerados “diferentes” deixando o ausente ficar presente.

As conquistas de valores para os grupos considerados “diferentes”, grupos étnicos, de raça, gênero e *queer*. Conforme estudos realizados por Silva (2007, p. 106) define a teoria *queer* por “problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema”. Dessa forma, as diferenças que surgem nessa fase do crescimento humano geram conflitos e abrem caminhos para manifestações de *bullying*.

Os apelidos e definições utilizadas para classificar o comportamento dos estudantes que se comportam de forma diferente do considerado padrão dão espaço para comentários levando o aluno em questão a sofrer conseqüências por não encontrarem apoio nos padrões sociais estabelecidos como normais. Nesse mesmo processo o *bullying* se manifesta quando a referência é o diferente, tal como raça, etnia e gênero. Portanto, dentro das escolas são percebidas diferentes manifestações culturais e a existência da diversidade no tratamento dos alunos que apresentam comportamentos variados para as

situações decorrentes do cotidiano escolar devem ser consideradas. No espaço escolar surgem várias formas de interlocução, socialização e diálogos dos diferentes modos de pensar, ser e agir. Os alunos envolvidos nas ações geradas pelo *bullying* escolar sofrem conseqüências e principalmente as vítimas podem continuar sofrendo depois do período de exposição ao fenômeno através de seus efeitos negativos reaparecendo nas relações de trabalho futuras, formação familiar acrescentando dificuldades nos aspectos físicos e psicológicos da sua saúde. Se a superação do trauma sofrido em sua formação escolar não ser superado, essa vítima de *bullying*, dependendo das características individuais e da exposição sofrida aos efeitos do fenômeno podem alterar seu comportamento nas relações sociais no futuro. É nessa perspectiva de crescimento pessoal dos alunos que a contribuição e interferência dos professores nesse processo fará diferença no crescimento pessoal e trará benefícios para os agentes e vítimas do *bullying* escolar. (PEREIRA, 2002)

Fante (2005), em suas pesquisas revela que a tolerância e solidariedade podem contribuir para a construção de relacionamentos sociais promovendo a paz. Com isso define que,

se a violência é um comportamento que se aprende nas interações sociais, também existem maneiras de ensinar comportamentos não violentos para que se possa lidar com as frustrações e com a raiva, ensinar habilidades para que os conflitos pessoais possam ser solucionados por meios pacíficos. Portanto, a violência pode ser desaprendida e a tolerância e a solidariedade ensinadas. (FANTE, 2005, p.93)

Dessa forma segue a proposta de ensinar a criança, desde seus primeiros contatos com a educação e alfabetização bem como suas relações sociais, a convivência pacífica e solidária com atividades e atitudes que valorizem a prática da tolerância de convívio e respeito cabendo ao professor ser o agente de diálogos relacionados com a cooperação entre os alunos e, de tal modo, inserir cada vez mais os aspectos de valorização e respeito por todos os envolvidos nessas relações no processo educacional.

Decorrente desse processo educacional e pesquisas no campo pedagógico alguns programas foram criados para tentar sanar algumas

carências na escola seguindo com a proposta de Educar para a Paz. Como define Fante, (2005, p. 94) o programa tem como objetivo:

possibilitar, aos responsáveis pelo desenvolvimento socioeducacional, a conscientização e a identificação do fenômeno por meio de sua caracterização específica: o diagnóstico do fenômeno por meio do conhecimento da realidade escolar, obtido pelos instrumentos de investigação utilizados; e as estratégias psicopedagógicas de intervenção e prevenção, de fácil aplicabilidade entre os alunos, que podem ser adaptadas conforme as necessidades de cada escola.

Segue como proposta do programa o desenvolvimento de estratégias em que o aluno consiga resolver seus conflitos de forma não-violenta. Analisando as condições e comportamentos gerados pelas diversas formas de interação entre os alunos percebe-se que o aprimoramento do auto controle através de limites e regras pré estabelecidas contribuem para a prevenção e, de certa forma, a intervenção dos comportamentos agressivos. É nesse momento que as atividades relacionados aos jogos e suas regras, bem como o papel do professor de Educação Física começa a ser importante na construção da paz. O jogo por si próprio já traz regras e limites bem estabelecidos submetendo os participantes à suas ações. Cabe ao professor de Educação Física saber dosar as atividades de acordo com as características do grupo, faixa etária, condições de relacionamentos, não expondo os alunos a situações que possam exaltar as características violentas que possivelmente o grupo poderá ter, mas proporcionar a exposição dos participantes às regras do jogo e seus limites promovendo a relação dos aspectos do jogo com os valores de solidariedade e tolerância com o objetivo de desenvolver habilidade nos alunos envolvidos de resolver seus problemas e conflitos de maneira não violenta diminuindo os acontecimentos relacionados ao *bullying* nas escolas.

Seguindo essa proposta, surge a necessidade de saber que tipo de formação os professores de Educação Física possui para fazer essa relação entre o jogo e o cotidiano dos escolares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, na resolução nº 7, de 31 de março de 2004 p. 1, define que o professor de Educação Física deve:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Analisando o exposto pelo Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física percebe-se a intenção de qualificar os profissionais egressos do curso de graduação numa formação humanizadora, com a finalidade de criar argumentos de intervenção profissional nas diversas manifestações ocorridas na escola. A valorização da diversidade que se apresenta misturada entre os alunos e o enriquecimento cultural das pessoas envolvidas no dia a dia escolar, de certa forma se apresenta valorizado na proposta estabelecida pelas diretrizes do curso em questão.

Segue como proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física em que o Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 18 Março de 2004 resolve no Art. 6º, p 1:

As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física. Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: - Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de

deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Nessa concepção a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física vem com a intenção de preparar os professores egressos licenciados oferecendo conhecimentos, experiências e formação para o domínio de suas funções no contexto escolar. Assegura ao futuro profissional a sistematização de conhecimentos relacionados a análise do contexto social e da diversidade encontrada nas situações cotidianas.

É fato que a proposta de intervenção do professor de educação física, previsto pelas diretrizes curriculares nacionais para este curso de graduação também explora a valorização da sociedade e seu reconhecimento como ferramenta das transformações sociais na promoção de atitudes individuais e coletivas positivas em relação ao convívio harmonioso entre os alunos e demais membros da comunidade escolar.

A proposta de formação de professores de educação física na perspectiva pós-crítica revela a preocupação de cada vez mais elaborar estratégias de intervenção, prevenção e de diagnóstico dos fatores relacionados ao *bullying* escolar. As teorias do currículo pós-crítico trazem a proposta importante de considerar cada um conforme suas características com o objetivo de formar pessoas com pensamento mais aberto, relacionado com o espaço que vivem e ocupam no seu dia a dia. Nessa perspectiva, a formação de pluralidade nos relacionamentos sociais geram a intersecção de atitudes e planejamento das ações dos professores de educação física no que diz respeito ao posicionamento de estratégias e que possam servir como intervenção no aparecimento dos conflitos entre os alunos que não fique centrado exclusivamente numa particularidade do convívio escolar e sim com abrangência de relacionamentos socioculturais físicos, psíquicos e biológicos que dela fazem parte. É uma busca da compreensão dos acontecimentos da diversidade que cada dia mais compõe os espaços escolares e que se tornam mais fortes em situações de atenção e de compreensão dos profissionais em

contato com os alunos. A interpretação dos casos de *bullying* no ambiente escolar se concentra na formação dos professores de educação física e em como os mesmos podem contribuir para a diminuição desse tipo de violência. O professor de educação física desempenha, como as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em educação física revela, a preocupação de não apenas cultuar o corpo ou premiar o desempenho físico mas também a formação psicológica dos alunos através com o entendimento das regras dos jogos, dos limites, obrigações e deveres dos praticantes das atividades. Expõe também como objetivo do professor entender o contexto social e cultural no seu ambiente de atuação profissional, estabelecendo a harmonia de ações físicas e psicológicas no âmbito escolar. É evidente a preocupação de formar professores de educação física ainda mais preocupados em desenvolver nos alunos a capacidade de tolerância e respeito à individualidade de cada um bem como sua formação cultural. Segue a proposta de aprofundamento de estudos sobre a continuidade de formação dos professores de educação física nessa perspectiva social e se há o emprego das técnicas e habilidades desenvolvidas em sua formação inicial no desenvolvimento do seu trabalho.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo são analisados os resultados dos dados coletados na pesquisa sobre *bullying* obtidos mediante a aplicação de questionário e conta com a participação de 53 alunos formandos em licenciatura em educação física de uma universidade de Curitiba / PR. Os dados se referem a dois tópicos – abordagem do fenômeno *bullying* propriamente dita e como é feita a abordagem desse comportamento agressivo no processo de formação em um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade de Curitiba / PR.

Dos estudantes que participaram da pesquisa, 26,67% realizaram o estágio na educação infantil, 34% no ensino fundamental de 1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano, 32,67% no ensino fundamental de 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano e 6,67% no ensino médio conforme indicado pelo gráfico 01.

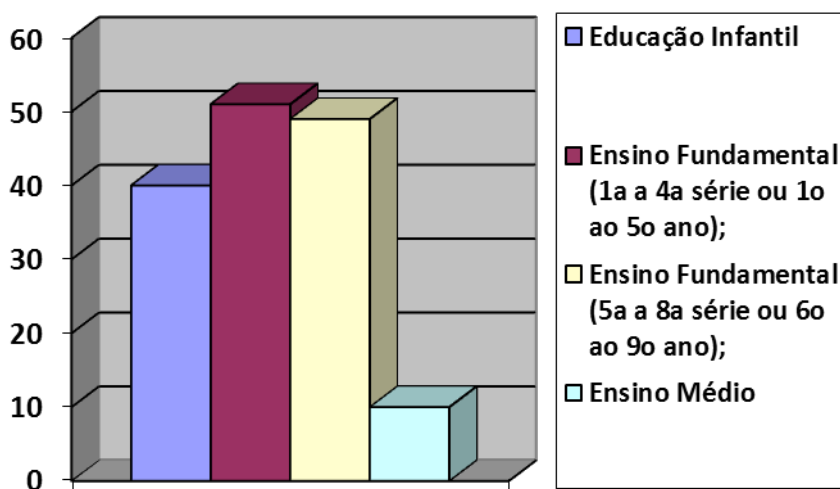


Gráfico 1 - Níveis de ensino do estágio supervisionado

6.1 ABORDAGEM DO FENÔMENO *BULLYING*

A compreensão do termo *bullying* é relevante porque atesta o conhecimento dos alunos graduandos do curso de licenciatura em educação física e pode revelar a necessidade de ampliar o conhecimento destinado a formação desses professores para atuarem nas diversas situações de

manifestação do comportamento agressivo, dito *bullying* nesse caso, no ambiente escolar.

Descrevendo as respostas dadas a esse questionamento observou-se uma variedade de conceitos visionados pelos alunos formandos – referem-se, de modo geral, ao *bullying* somente como agressão psicológica, com danos permanentes ou não. Outros assumem uma aproximação estreita com o conceito vinculado a pesquisas de autores que tem o mesmo objeto de estudos dessa dissertação. Definido por Fante (2005, p. 27 e 28), é o

desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão, [...] é uma situação na qual um indivíduo, sozinho ou em grupo, ridiculariza um outro. Dessa forma, a definição de *bullying* é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder.

Os resultados referentes ao conhecimento existente sobre o *bullying* pode, assim, ser agrupado em quatro fatores:

a) Natureza de *bullying*: 21 respostas expressaram o conhecimento relacionando esse tipo de comportamento a ações físicas ou psicológicas conforme mostra algumas respostas abaixo:

- Violência que ocorre dentro e fora da escola, com professores, funcionários, alunos. (EF8)
- Quando há perseguição seguida de violência verbal ou física. (EF31)
- É todo tipo de agressão que pode ocorrer de um indivíduo para outro podendo ser psicológico, físico e feito por mídias eletrônicas. (EF30)
- Para o meu saber é o momento em que crianças, adolescentes e adultos sofrem agressões verbais e não verbais. (EF52)

b) Relação com preconceito: 16 alunos formando do curso de licenciatura em educação física mencionaram algum tipo de preconceito:

- Ocasão onde um ou mais indivíduos recebem agressão física ou verbalmente a respeito de características consideradas “vergonhosas”. (EF9)
- Discriminação contra pessoas diferentes através de demonstração pública. (EF14)

- Prática utilizada por pessoas com a falta do devido respeito para o bom convívio porém com um grau elevado onde menospreza a diferença. (EF18)
- Agressões verbais ou não, constrangimento, preconceito racial etc. (EF48)

c) Formas de manifestação: definindo-se por ações que expõe a vítima a efeitos psicológicos e de constrangimento apontado por 12 alunos formandos:

- Qualquer tipo de xingamento, comentário, ofensas, apelidos que uma pessoa proporciona a outra (EF2)
- Qualquer tipo de xingamento, comentário, ofensas, apelidos que uma pessoa / aluno proporciona a outra pessoa (EF3)
- Qualquer tipo de xingamento (EF4)
- Quando alguém expõe outra pessoa ao ridículo (EF7)

d) Consequências para a vítima: efeito citado por 03 dos alunos questionados:

- Algo onde deixa a pessoa que deixa ela pra baixo ou deprimida. (EF16)
- É uma forma de intimidação que possui variadas formas e que pode trazer consequências para a vida das pessoas, principalmente para as vítimas. (EF39)
- É um tipo de agressão (física ou verbal) onde afetem com a moral das pessoas podendo causar problemas psicológicos. (EF38)

No tópico “preconceito” foi considerado apenas as respostas que explicitaram preconceito étnico-racial, obesidade, diferenciação física etc. Respostas na íntegra no APÊNDICE C.

Referindo-se as manifestações de poder relacionadas aos comportamentos agressivos define-se a trajetória da construção social estabelecida pelos estudos de Elias e Dunning (1992), para a generalização das normas os indivíduos necessitam reprimir desejos e sonhos, a fim de construir uma sociedade com leis e regras morais superiores. Uma sociedade na qual exista o respeito ao outro, igualdade de oportunidades, democracia e liberdade de expressão e que seus integrantes não manifestem violentos e confiando nas regras coletivas e na justiça estatal, para viverem em harmonia e solidariedade. Para que cada indivíduo / cidadão consiga incorporar

as regras, e assim viverem em harmonia, existe um custo social e pessoal. Além do papel da escola que é muito discutido por Elias, da função das diferentes Igrejas (católicas, judaicas e protestantes), do papel do Estado como concentrador e distribuidor, pelas leis, dessa moral, o autor também discute o papel das atividades de lazer na formação e incorporação dessa moral coletiva. É no momento de lazer que Elias e Dunning (1992) acreditam encontrar a explicação dos motivos da existência das guerras de torcidas, dos xingamentos em jogos diversos, da função sexual, como momento de explosão de sentimentos diversos - destaca-se a resposta do aluno EF43, "Toda forma de agressão verbal ou física presenciada em escola, seja por raça, cor ou opção sexual".

O lazer proporcionado nas aulas de educação física tem como função, a liberalização de atos reprimidos pela incorporação dessa moral estatal dominante o que faz a maior aproximação dos comportamentos agressivos aflorados nesse momento de confronto das diversas culturas de formação individual contida no ambiente escolar. (ELIAS; DUNNING, 1992)

Quando o aluno EF6 responde que: "São atitudes, onde os alunos expõe seus próprios colegas a constrangimentos através de apelidos, xingamentos entre outros", define sua compreensão sobre *bullying*, sua declaração destaca as atitudes expositivas que geram constrangimento utilizando apelidos e xingamentos. Elias e Scotson (2000), em seus estudos e pesquisas sobre os estabelecidos e outsiders, considera o funcionamento de um grupo como agente de seleção, os indivíduos, que não "combinavam" com o grupo em estudos, por intermédio da moral estatal dominante são de pouco interesse da classe dominante e por isso servem como referência para enfoque negativo dando início a "focacas" que se definem como informações depreciativas contra terceiros. Segundo Elias e Scotson (2000, p. 121), "estruturalmente, porém, a focaca depreciativa é inseparável da elogiosa, que costuma restringir-se ao próprio indivíduo ou aos grupos que ele se identifica".

Os fatores relacionados podem gerar comportamentos agressivos, ou seja, com aplicação de força física quando se torna repetitivo e de incidência forçada sobre um só indivíduo, caracterizando-o como vítima do *bullying*.

Pereira (2002, p. 9) apoiando-se nas teorias de Freud (1920),

considera a agressividade como uma componente inata, que leva o indivíduo a comportar-se com um certo grau de violência contra os seus semelhantes. O ser humano luta contra essa tendência através de processos culturais, da educação e da socialização. Freud explica o conceito de agressão numa teoria psicológica de pulsões cuja força leva a condutas diversificadas, traduzidas em condutas motrizes variadas como ações motrizes violentas, destruidoras e negativas. Essa visão do problema é algo controverso porque assenta em características de inevitabilidade e individualidade das condutas agressivas.

Levando em consideração as teorias acima, em que os comportamentos violentos já estão ligados diretamente a forma de conduta social inevitável, os programas de intervenção e conscientização servem para culturalmente diminuir a incidência do *bullying* nas escolas.

Outro fator que deve ser revisto, com grande importância na formação dos futuros profissionais de educação física que se encontrarão frente a frente com situações diversas de *bullying* nas escolas, é o fato de que 24,53% dos alunos questionados responderam que não perceberam situações de *bullying* nas escolas onde desenvolveram seu estágio obrigatório da graduação. O *bullying* encontra-se disseminado sutilmente em todos os ambientes escolares e como tarefa, os professores devem saber identificar as situações existentes. Para tanto, a proposta de formação de professores deve privilegiar de forma mais ampla a contemplar também esse tipo de vivência escolar dos futuros profissionais.

Partindo do fator de percepção do fenômeno, os 75,47% dos alunos que perceberam as situações de *bullying* na escola, deixam evidente de como esse comportamento agressivo se manifesta.

Do total de respostas sobre a forma como se manifesta o *bullying*, foram destacados quatro tópicos:

- a) Formas de manifestação quando as respostas se aproximam do conceito de *bullying* se refere a um tipo de violência verbal focando nas características pessoais de cada um, com possíveis conseqüências psicológicas:

- Alunos xingando o outro e chamando por apelidos desagradáveis. (EF2)
- Comentários maldosos do cabelo de uma das alunas. (EF3)
- Alunos pressionando os mais fracos. (EF31)

- A rejeição de um aluno que obtinha alguns comportamentos diferentes dos demais. Os colegas não o chamavam para brincar e não queriam que ele fizesse parte da sua equipe. (EF48)

b) A relação direta com o preconceito destacando-se as respostas que apresentam a forma física como motivo dos comportamentos agressivos:

- Quando um aluno com deficiência física foi executar uma atividade e os colegas fizeram piadas sem graça sobre a deficiência do colega. (EF6)
- Estava relacionado a obesidade do aluno. (EF10)
- Em alguns locais de estágio, crianças tratavam outras que apresentavam diferenças físicas como obesos de maneira diferente. (EF12)
- Meninos gordinhos com problemas de relacionamento interpessoal. (EF29)

c) Ocorrência sem especificar como as situações de *bullying* se manifestou:

- Na sala de aula, que eu fiz no estágio obrigatório. (EF19)
- É complicado pois as crianças não se tratam como devem, é ruim a situação. (EF41)
- Trabalho em uma escola então presencio muitas situações. (EF49)

d) Se refere a si como vítima:

- Com colegas meus do ensino médio. (EF53)

Numa das respostas a esse questionamento, um aluno respondeu que a professora supervisora do seu estágio fez comentários sobre a forma física do aluno o constrangendo perante o seu grupo: “A própria professora do estágio chamou o membro de gordo e que ele iria quebrar a balança” (EF38). As demais respostas a esse questionamento estão no APÊNDICE C.

Ao serem analisadas as respostas acima sobre a observação dos fatores que determinavam as manifestações de *bullying* no ambiente de estágio, na opinião dos alunos questionados, percebeu-se que tais comportamentos agressivos ficam evidenciados em atitudes de

comportamentos psicológicos que se relacionam com xingamentos, apelidos, preconceito racial e de gênero, comentários maldosos entre outras formas porém, em nenhum momento, algum aluno usou como referência a observação do fenômeno como comportamento agressivo físico, já que, situações de *bullying* também podem ser caracterizadas como chutes, empurrões entre outras formas de abordagem utilizando-se de força física.

Para Lisboa, Ebert e Braga (2009, p.62),

As formas de manifestação, diferenças de gênero e papéis sociais no *bullying* são entendidas como uma subcategoria do conceito de violência, pode se manifestar de diferentes formas. Comportamentos físicos agressivos ou violentos como empurrar, bater, entre outros; manifestações verbais como gozações e atribuição de apelidos pejorativos a determinadas crianças ou adolescentes podem construir o processo de *bullying*.

No quadro abaixo, a análise é feita nas situações que classificam o *bullying* conforme a opinião dos alunos formandos no curso de licenciatura em Educação Física.

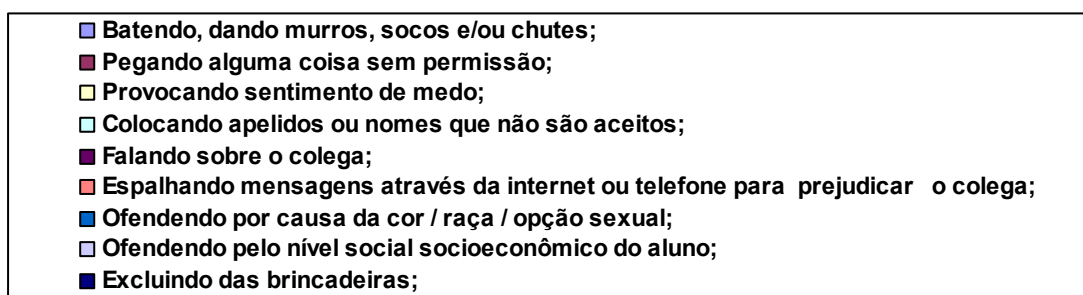
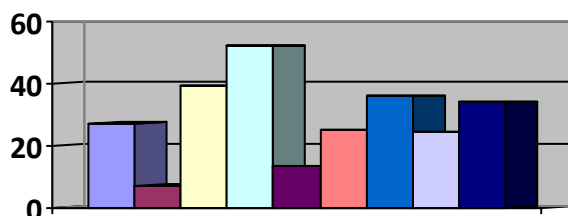


Gráfico 2 - - formas de manifestação do bullying na percepção dos alunos formandos.

Observou-se a partir dos resultados que nas situações que classificam o *bullying*, pode-se perceber que os apelidos ou nomes não aceitos são os mais evidentes aspectos deste tipo de comportamento, vindo em seguida o

sentimento de medo, seja esse medo expressado por força física de intimidação ou por que a vítima se contamina com o medo de futuras retaliações, principalmente pela configuração social estabelecida em cada um desses grupos no qual ele está inserido. Para Elias (1994, p. 153),

A modelagem por esses meios [repreensão por meio do embaraço, medo, vergonha, culpa] objetiva a tornar automático o comportamento socialmente desejável, uma questão de autocontrole, fazendo com que o mesmo pareça à mente do indivíduo resultar de seu livre arbítrio e ser de interesse de sua própria saúde ou dignidade humana.

Por isso, no processo civilizador, a construção cultural e a interdependência entre os pares se destaca numa constante atuação e conquista de seguir os padrões estabelecidos e que se tornam “leis” nos comportamentos em grupo.

A grande preocupação na formação de professores, e como destaque nessa pesquisa, a formação dos profissionais licenciados em Educação Física é a reação desses futuros professores perante a situação de *bullying* foi por eles observada e vivenciada. O questionamento feito sobre qual seria a atitude a ser tomada como intervenção do comportamento agressivo.

Nas respostas obtidas junto aos estudantes participantes da pesquisa, pode-se notar que um dos métodos adotados pelos professor formandos em educação física foi a opção de conversar abertamente sobre a situação, com proposta de revelar aos seus alunos as formas estabelecidas como “normais” na conduta entre os pares.

- Chamar a atenção do aluno e explicando que não pode fazer esses tipos de comentários. (EF3)
- Conversei com o grupo a respeito da exclusão do colega nas atividades realizadas. (EF5)
- Procurei orientar e fazer com que ele observasse tal situação. (EF16)
- Na tentativa de resolver o problema tentei conversar com o aluno que ofendeu, explicando a atitude que ele devia tomar. (EF18)
- Me surpreendi, nas vezes que foi muito rápido, não pude fazer nada mas intervi e falei sobre o que é certo quando possível. (EF30)
- Falar com os alunos sobre o ocorrido trazendo assuntos a serem discutidos para dentro da escola. (EF41)
- Conversar sobre e levar a situação para a professora da sala (regente). (EF49)

Como segundo tipo de reação percebeu-se a intenção de repressão munindo-se de meios legais para sua conduta conforme resposta dos alunos EF6 e EF30 respectivamente:

- Na hora chamei a atenção do aluno sem expor o colega e após a aula foi tomada as providências cabíveis perante o aluno que cometeu o *bullying*. (EF6)
- Encaminhei a direção. (EF31)

As ocorrências de *bullying* devem ser tratadas da forma que não seja ainda mais evidenciado, no decorrer da aula e demais momentos de convivência desse grupo, os fatores negativos que se estabelecem com ele e a repressão seguida de punição intensifica ainda mais os casos de *bullying* na escola. Para Foucault (2007), o direito e a prática de punir descarrega no corpo dos condenados a sua fúria e vingança social. Porém, não se trata somente do corpo, mas também da alma da pessoa condenada. A 'alma' é a interioridade da pessoa, é o centro nevrálgico que precisa ser atingido para que o sistema punitivo e de vigilância tenha plena eficácia.

Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de certo tipo de poder e a referência de um saber, engrenagem pela qual as relações de um poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos do poder. (FOUCAULT, 2007, p. 28)

Assim, as formas de intervenção do *bullying* não seguem um manual pré estabelecido porque sabe-se que as situações se apresentam sempre diferentemente uma da outra, mas concorda-se então que a punição não é a melhor forma de abordagem do problema.

Por último, um aluno aqui identificado por EF17 disse não saber como reagir com a situação e revelou que deixou o momento passar despercebido porque não saberia intervir, esta resposta deixa evidente a falta de preparo existente no curso investigado.

Sabe-se que esses comportamentos agressivos ocorrem em diversas partes da escola e a intenção era saber onde, na opinião dos alunos

formandos, são esses locais e como resposta teve-se o local de maior incidência como o espaço do recreio. No gráfico abaixo pode-se verificar os demais locais sendo que analisaremos com prioridade o mais citado:

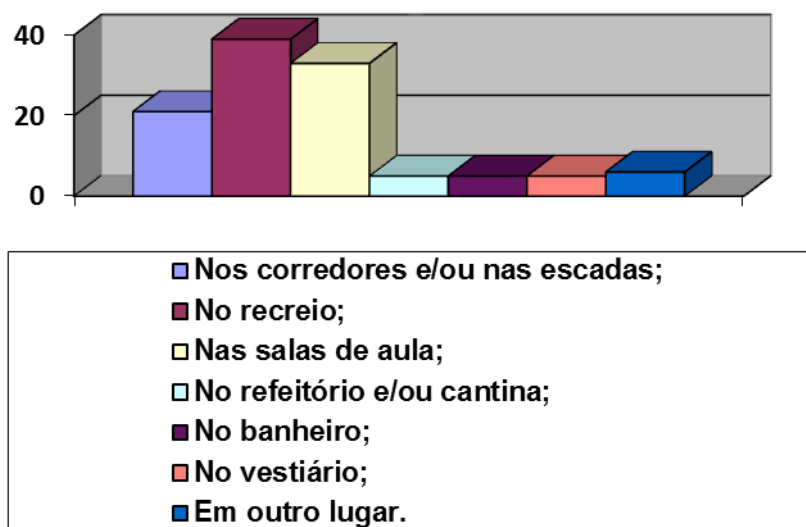


Gráfico 3 - Espaço de ocorrência do *bullying*

Nota-se que o recreio é o local mais apontado por essa pesquisa, o que fundamenta ainda mais a referência de outros pesquisadores que encontraram resultados parecidos. Pereira (2002, p. 99) relata em sua pesquisa:

A agressividade nas escolas começa a preocupar os docentes e direção das escolas. Os alunos aparecem com freqüência na direção da escola ou recorrem aos diretores de turma com problemas como roubos, agressões, material destruído pois foram vítimas dos colegas. Também aparecem, com freqüência, alunos que foram mandados sair da aula por motivo de indisciplina. Durante os intervalos, o conselho executivo atende alunos que relatam ter sido vítimas de práticas de *bullying*, em particular no recreio.

Elias e Dunning (1992), revelam que, nos momentos de descontração e de lazer, a busca da excitação é uma forma de procurar alívio da repressão social. Ela acontece no tempo livre ou no lazer. Neste caso o lazer é definido como o processo amplo de criação de laços sociais e interdependência, No lazer as formas de relação não são sistematizadas ou definidas de antemão como no trabalho. Existe no lazer uma articulação dos laços sociais que passa pela esfera do gostar, desgostar, amar, odiar. No tempo livre são permitidas

sensações que o mundo das obrigações não aceita, por isso a sua importância no processo civilizatório. A permissão e expressão destas sensações levam o indivíduo a ser o agente principal nos momentos de lazer. Enquanto no mundo das obrigações as convenções sociais subestimam a capacidade do agente social, criando uma série de ações morais e clichês, no mundo do lazer o sujeito se desvincula dessa moral totalitária para uma moral "um pouco menos regrada", em que se encontra, por exemplo, a permissão de xingamentos em jogos, o uso de roupas sensuais, o flerte, as relações sexuais e a compra de produtos. Todas estas ações afastam por alguns instantes o peso de viver numa sociedade moralizante mas, concretizam, ações que atendam a perspectiva de atingir o sucesso dos comportamentos, principalmente quando se trata de aquisições e disputa pelo poder, pelo comando e conquista social. Assim, no ambiente do recreio, a sensação de liberdade permite novas relações sistematizadas ou não e de forma geral, revelam os diversos tipos de sentimentos e comportamentos, inclusive os comportamentos agressivos que servem como ferramenta de conquista. (ELIAS; DUNNING, 1992)

Nesse tipo de relacionamento que gera o comportamento agressivo, 62,26% dos alunos formandos pesquisados revelaram que os meninos se destacam como alunos agressores passando por agressões psicológicas e/ou físicas, forçando situações de medo pela intimidação do porte físico.

6.2 AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE *BULLYING* NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

Atualmente, as situações de *bullying* são motivo de estudo em diversos meios seja educacional ou pela mídia e ocupa certo destaque no campo da pesquisa científica. Por meio de uma questão aberta, de uma ou mais escolhas, os alunos formandos foram questionados como adquiriram conhecimento sobre o *bullying* e o gráfico abaixo apresenta os resultados relevantes e abrem a discussão sobre essa abordagem na formação de professores:

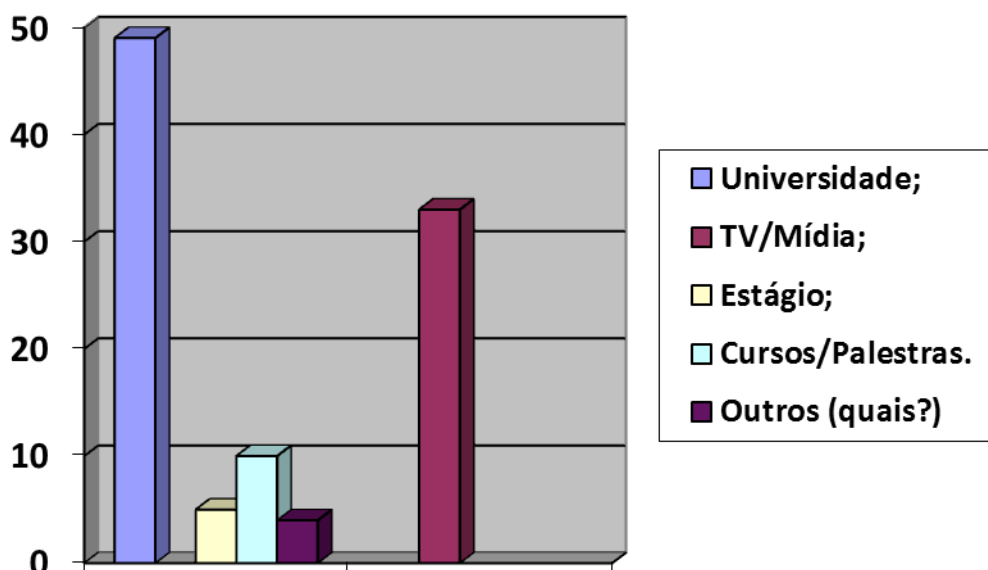


Gráfico 4 - Aquisição do conhecimento sobre *bullying*

O conhecimento adquirido na universidade recebeu destaque e seguindo essa afirmativa, houve a necessidade de saber quais as disciplinas do curso de licenciatura abordaram o tema *bullying* durante suas aulas e se esse conhecimento foi suficiente ou insuficiente na formação desses novos professores que se inserem no mercado de trabalho.

O curso de licenciatura em Educação Física da universidade pesquisada conta, em sua estrutura curricular, com 10 disciplinas: Anatomia, Animação e Entretenimento, Atividades Rítmicas e Folclóricas, Atletismo, Biologia Aplicada à Educação Física, Cultura Religiosa, Fundamentos da Ginástica, Fundamentos do Ensino e da Aprendizagem, Prática Profissional, Produção e Recepção de Textos, Atividades Acadêmico Científico Culturais, História e Epistemologia da Educação Física, Processos do Conhecer, Basquetebol, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Dança e Corporeidade, Ética, Filosofia, Fisiologia Geral, Fundamentos da Educação e Organização e Gestão da Escola, Ginástica Artística e Rítmica, Lutas, Atendimento de Urgência, Esportes Alternativos, Aprendizagem Motora, Atividades Acadêmico Científico Culturais, Cineantropometria e Bioestatística, Estágio Supervisionado, Fisiologia do Exercício, Handebol, Métodos de Pesquisa e Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, Natação, Projeto Comunitário, Cinesiologia, Atividades Acadêmico Científico Culturais, Educação Física Adaptada, Futebol e Futsal,

Gestão e Organização de Atividades Recreativas na Educação Física, Trabalho de Conclusão de Curso, Voleibol. Sabe-se que o *bullying* está presente nos diversos momentos que envolvem o dia a dia no ambiente escolar porém, somente 5 matérias foram indicadas na pesquisa como fonte de aquisição de conhecimento sobre o comportamento agressivo nas escolas que segue na sequência de classificação: Prática profissional (25), Estágio supervisionado (18), Ética (7), Fundamentos da Educação e Organização e Gestão da Escola (2) e Filosofia (1).

O Parecer CNE/CES número 776/97 p.3, que apresentou as orientações para as diretrizes curriculares nacionais do curso de licenciatura em Educação Física, enfatizou que,

As novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. (...) devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, finalmente devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Sabendo-se que, a proposta de formação do professor licenciado em Educação Física é de aquisição do conhecimento e de competências humanizadoras verifica-se que não está se dando a devida importância para a formação desses profissionais da educação física. Segue nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Educação Física, a proposta de formação geral, havendo portanto a necessidade de uma mudança nessa concepção e incorporando a necessidade de formação de métodos de intervenção no fenômeno *bullying* instalado no ambiente escolar.

Ligada com a situação anterior, foi perguntado se o conhecimento sobre o *bullying* adquirido na universidade foi suficiente ou não para a atuação profissional no mercado de trabalho e 75,47% das respostas constataram a insuficiência do conhecimento sobre o assunto em questão nessa pesquisa. Alguns comentários, conforme EF34 revela que “Falta muito para poder intervir de forma correta”, já EF42 diz que, “Não tenho conhecimento para adotar

medidas corretas, caso aconteça”. Vê-se assim a necessidade de dar maior atenção ao problema.

A pesquisa segue com a proposta de verificar se os alunos conseguem identificar os agentes de *bullying*, agressores, vítimas e observadores e questiona como foi a identificação de cada um deles. O agressor foi o mais citado e justamente porque foi classificado como o mais fácil de ser identificado porque faz gestos e se destaca entre o grupo. Conforme relato de EF2, “Eu vejo a atitude dele”. “O agressor se destaca, muitas vezes, como sendo o líder do grupo”, dito por EF16.

Essa pesquisa, revela a necessidade cada vez maior e emergente de programas de formação de professores relacionadas as situações ocasionadas pelo *bullying* nas escolas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa pesquisa foi apresentar parte importante de um estudo sobre o *bullying* que pode ser caracterizado por manifestações de violência psicológica ou física demonstrando o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa colocando-a sob tensão sendo executada por um indivíduo ou grupo, repetidamente e intencional com propósito de intimidar outros indivíduos. De forma geral este fenômeno vem crescendo entre grupos, de diversas classes sociais, tornando-se dessa forma um comportamento preocupante e com grande incidência nos níveis escolares. Para entender o comportamento agressivo, que está presente nas relações entre pares e também como criar um método de intervenção eficiente para atuar na ocorrência do *bullying* na escola de educação básica bem como, a abordagem que os professores de educação física devem ter perante os conflitos e anseios gerados por esse tipo de comportamento é o que se buscou destacar nesse estudo.

Para esse entendimento buscou-se apoio teórico do sociólogo Norbert Elias que, em sua pesquisa e estudos trata da configuração social, a vergonha e repugnância que podem ser gerados por atos considerados não padronizados pelo grupo no qual os pares que se inter-relacionam estão inseridos. Apoiado em sua pesquisa sobre a configuração social, Elias (1993, 1994) afirma que, os indivíduos acabam se isolando de comportamentos que possam colocá-los em situação de emergência ou destaque no grupo que fazem parte e que tal fato é notado em todas as formas de convívio social, por assim dizendo em todos os grupos. As relações de poder que se estabelecem nesse convívio interdependente da vida cotidiana e que define a forma como cada um convive em sociedade, revela que, os indivíduos quando relacionados com outras pessoas, constroem a interação social que estabiliza as práticas sociais e o autocontrole que surge dessas mesmas práticas servindo para prevenir alguns tipos de comportamentos agressivos porém, não evita que os mesmos aconteçam em determinadas situações, principalmente quando é necessário de alguma forma, conseguir benefícios em prol de sua própria pessoa – no caso, o indivíduo que procura seu destaque como líder de um

grupo social. É assim que surgem as disputas de poder com atos e comportamentos agressivos que podem causar danos físicos e/ou psicológicos a um grupo, principalmente a um integrante desse grupo, isoladamente. Tais disputas se concretizam na forma de brigas e intimidação (geralmente física), entre pares, em um grupo – no caso dessa pesquisa, na vida social dentro da escola.

Sendo a escola um ambiente de múltiplas formas de relacionamento sociocultural, estabelece um ambiente estrutural de convívio e revela acontecimentos diversos exigindo assim, formas de intervenção. As vezes, para prevenir e outras imediatas para criar barreiras no progresso dos comportamentos agressivos, *bullying* no âmbito escolar.

A proposta da pesquisa é seguida de anseios em descobrir as possíveis formas de interpretar o *bullying* quando manifestado no ambiente escolar e demais aspectos das aulas de educação física que se relacionam a modelos de intervenção que pode ser aplicado quando esses comportamentos agressivos surgem e se fixam dentro da escola.

Para fundamentar a pesquisa buscou-se apoio na estrutura montada por Elias que discute o problema da violência de forma geral podendo entender assim, como é que surge esse tipo de comportamento entre os pares. As questões que se revelam na forma do convívio social, estabelecido por padrões sociais julgados corretos por cada grupo que se firma, pode ser entendida como a teia da interdependência que Elias (1994) discute, traduzindo a forma de relacionamento em que um depende do outro para se estabelecer comportamentalmente e que é necessário adaptações constantes de cada um dos integrantes desse grupo para continuar inserido ao ambiente ao qual pertencem. O comportamento social e as formas de interação entre grupos, seguido por seu desempenho, definem comportamentos coletivos e suas relações de poder se fundem pela interdependência entre os pares.

Elias estrutura as teias de interdependência como configurações que envolvem as relações de convívio da família, trabalho, sociedade, nação e se aplicam em todos os lugares que se formam conexões humanas, notado em pequenos e grandes grupos de pessoas na mesma proporção. Ele também destaca que cada teia de interdependência cria forma em sua própria origem interagindo com outros ambientes, expressando seu poder no grupo e muitas

vezes para obtendo algum tipo de benefício para o líder ou para o grupo num todo. Assim, as relações pessoais de poder e de interdependência assumem seu papel e esse se define na atuação e comportamento dentro de cada grupo. Mais uma vez fica claro que a necessidade de forças geradas nos grupos é parte do convívio social e que a interpretação dos comportamentos, em cada situação, deve ser observada com foco no contexto ao qual esse grupo está inserido, como cita Elias em sua obra “Em busca da excitação”, o comportamento se estabelece com maior ênfase nos momentos em que o indivíduo se encontra em estado de liberdade, sem a pressão de regras e limitações geradoras do autocontrole, podendo dessa forma liberar emoções de alegria, raiva, impaciência entre outras que afetam diretamente o comportamento do grupo ao qual está inserido. O destaque fica, dessa forma no comportamento agressivo que pode ser gerado nas aulas de educação física em que o aluno está com seus pares, sem as limitações e regras criadas por uma sala de aula e com o objetivo de “vencer” o jogo sempre. As conquistas ou não conquistas relacionadas a vitória podem gerar estereótipos causadores de frustrações constantes dos menos habilidosos da determinada prática esportiva o que o leva ao seu julgamento, até retaliações futuras quanto a sua dita incapacidade de “vencer” aquela determinada situação.

Por isso, a importância da intervenção do professor de educação física se tornou fundamental. A carência de estudos, sobre esses comportamentos agressivos nas escolas de educação básica e a necessidade de buscar novos métodos de intervenção e conhecimentos mais específicos para contribuir na formação dos professores com objetivo de proporcionar intervenções mais eficientes no comportamento frente ao *bullying* nas escolas motivou o estudo. Tendo em vista a diversidade cultural que se manifesta nas relações sociais estabelecidas entre os grupos escolares e as práticas do exercício de cidadania, fica cada vez mais importante o conhecimento dos professores de educação física, quando expostos a situações emergentes de *bullying*, com a necessidade de intervenção imediata bem como a longo prazo, para diminuir os efeitos desse tipo de comportamento agressivo, nos pares cujo convívio social já está padronizado e inserido no contexto escolar.

Ficando exposto pelos dados coletados pela pesquisa, os apelidos e definições utilizadas para classificar o comportamento dos estudantes que se

comportam de forma diferente do considerado padrão, abrem espaço para comentários, colocando o aluno em questão sob pena de sofrer conseqüências por não encontrarem apoio nos padrões sociais estabelecidos como normais. Dessa forma, o *bullying* se manifesta quando o referencial evidencia o diferente podendo ser por raça, etnia, gênero e cabe ao professor de educação física saber interpretar esse momento e discutir o assunto, de forma generalizada com o grupo, sem destacar o aluno agressor (aquele que comete o ato de intimidação seja físico ou psicológico, por força física ou moral) ou a vítima (que sofre a ação) na tentativa sempre de diminuir as ações geradas por esse tipo de comportamento agressivo, seja ele pelo êxtase dos momentos de disputa ou por reflexo do estereótipo mantido como padrão pelo grupo social.

O estudo sobre a relação que existe entre a formação dos professores licenciados no curso de educação física e o fenômeno *bullying* evidenciou que as orientações para a formação dos professores de educação física no curso de licenciatura não contemplam as ações de *bullying* em seu contexto descritivo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para o curso de licenciatura em educação física encontra-se com grande destaque, a competência que deve ser mantida no domínio dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais que se orientam pelos valores sociais, morais, éticos e principalmente estéticos, próprios de uma sociedade plural e democrática, emergindo a necessidade de pesquisar, compreender e analisar o comportamento físico dos praticantes, possibilitando ao profissional de educação física, uma melhor forma de intervenção, por meio de manifestações e expressões do movimento humano e foco em diferentes formas e modalidades especificamente dos exercícios físicos. Nota-se que, nas diretrizes curriculares nacionais do curso de licenciatura em educação física, os comportamentos agressivos não são contemplados quando se trata de formação para o sua intervenção e que os comportamentos físicos relacionados a estética corporal, reeducação motora e rendimento físico-esportivo são destacados e mais, estabelecem o padrão do profissional de educação física no que se refere a sua atuação como professor escolar da educação básica. As competências exigidas para o profissional em educação física, segunda as DCNs do curso de licenciatura em educação física se limita

aos processos de humanização e a compreensão das relações do ser humano e se refere a história e formação cultural porém, em momento algum, as DCNs do curso de educação física revela a preocupação da formação de professores com situações de resolução de problemas comportamentais e relacionais. Nos dados coletados na pesquisa foram revelados que, muitos dos alunos formandos do curso de graduação em licenciatura em educação física questionados, tem necessidade de maior conhecimento sobre o *bullying*; mesmo sabendo interpretar algumas das formas mais evidentes desse tipo de comportamento agressivo, preferem deixar a situação passar despercebida ou encaminhar o caso para outros profissionais da escola, porque desconhecem as maneiras de intervenção que seriam necessárias para aquela determinada situação.

O que se tornou destaque e interessante foi a visão dos alunos formandos, quando dizem que o desenvolvimento de estratégias em que o aluno consiga resolver seus conflitos de forma não violenta pode ser uma ferramenta mais eficaz no controle do *bullying* no momento em que o fato está acontecendo e que, uma das melhores formas de abordar a situação é uma conversa com o todo o grupo, abordando o assunto afim de contemplar o auto controle, sem expor ninguém a um tipo de situação constrangedora.

A proposta de novos estudos na intenção de contemplar os meios que estabelecem a formação dos professores de educação física com a intenção de preservar a integridade dos alunos, bem como dos graduandos em educação física, afim de lhes fornecer subsídios eficazes nas situações de *bullying*. Fica como sugestão desse trabalho de pesquisa a implementação de um programa de formação continuada sobre como atuar em situações emergentes relacionadas ao comportamento agressivo na escola e, dessa forma, dar aos futuros profissionais de educação física, que atuarão no contexto da atividade física escolar, meios de abordar o *bullying* na percepção quanto a intervenção e a adoção de procedimentos que permitam a interação do professor com seus alunos afim de deixar o ambiente escolar mais seguro e, no decorrer desse processo, diminuir consideravelmente a incidência de *bullying* entre os pares, no âmbito escolar.

A implementação de novas técnicas, discutidas e aperfeiçoadas através de pesquisas constantes, a conduta e abordagem dos casos de

comportamento agressivo requer estudos cada vez mais aprofundados sobre os casos de *bullying*, com o intuito de abrir caminho não só para a formação dos professores de educação física bem como para todos os profissionais dos cursos de licenciatura que encontrarão dificuldades na percepção e abordagem desse tipo de comportamento.

A sugestão é sempre que, de forma conjunta, os casos de *bullying* sejam discutidos com os professores de outras áreas para tomadas de atitudes conjuntas podendo assim, dar “suporte” psicológico para os alunos agressores, observadores e vítimas do *bullying* escolar. Em muitos casos, os professores conseguem atuar frente a comportamentos agressivos depois de se empenharem em pesquisas e outros referenciais teóricos que os nortearam em conquistas de atitudes e ações eficazes na abordagem do problema e suas repercussões.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio A. S. **Do Bullying ao preconceito**: os desafios da barbárie à educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102->> Acesso em: 28 de maio de 2010

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Tradução Sandra Regina NETZ – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CES Parecer nº 58, de 18 de fevereiro de 2004. Recomenda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 19 mar. 2004a. Retificado em: 4 abr. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2004b, Seção 1, p. 18. Alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB Parecer nº 04, de 29 de janeiro de 1998. Recomenda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 30 mar. 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf . Acesso em: 28 de maio de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998b, seção 1, p. 31. Alterada pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 31 de janeiro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB **Parecer nº 776**, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Aprovado em: 03 de dezembro de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2010.

CANCIAN, Renato. **Norbert Elias - a teoria sociológica** - Teias de interdependência. 2008. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/sociologia/norbert-elias-teoria-sociologica.jhtm>> Acesso em: 18 de dezembro de 2010.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos: mudanças na balança social Nós-Eu**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Memória e Sociedade, 1992.

ELIAS, Norbert. **O colapso da civilização: os alemães, a luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997 vol. II.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993 vol. II.

ELIAS, Norbert; e SCOTSON, John. L.; **Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

FANTE, Cleo. **Fenômeno *Bullying***. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas / SP. Ed. Verus. 2005.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. ***Bullying* escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FEINBERG, Ted. *Bullying* Prevention and Intervention. Principal **Leadership Magazine**, Vol. 4, Number 1, September 2003. Disponível em : <http://www.nasponline.org/resources/principals/nassp_bullying.aspx> Acesso em: 28 de novembro de 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. O nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006

Contextos Clínicos, 2(1):59-71, janeiro-junho 2009

© 2009 by Unisinos - doi: 10.4013/ctc.2009.21.07

O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção

Bullying phenomenon today: Definitions, expression forms and possibilities of intervention

Carolina Lisboa, Luiza de Lima Braga, Guilherme Ebert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Av. Unisinos, 950, Bairro Cristo Rei, 93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil

LOPES NETO, A.A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria Online**. Vol. 81, nº 5 (supl.), p. 164-172, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-5572005000700006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 28 abr. de 2010.

MARTINS, Maria José D. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 18 número 001. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005

OLWEUS, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, 12(4), 495-510. 1997

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. **Educação multicultural e formação docente**. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf> Acesso em 04 de junho de 2010.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma escola sem violência**. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Fundação Calouste Gulbenkian, Dinalivro / Audil, 2002.

Jorge del Río Pérez, Xavier Bringue Sala, Charo Sádaba Chalezquer, Diana González González. **Cyberbullying**: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Literatura Foro Generaciones Interactivas, Universidad de Navarra

J. DEL RÍO, X. BRINGUE, CH. SÁDABA, D. GONZÁLEZ V Congrès Internacional Comunicació i Realitat, p.307-316
<http://www.generacionesinteractivas.org/wp-content/uploads/2009/06/articulo-cyberbullying.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2010.

REBOUÇAS, Fernando. **Navegando e aprendendo**. Revista InfoEscola. Junho, 2010 Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/cyberbullying/>> Acesso em: 19 de novembro de 2010.

SANTOMAURO, Beatriz. **Cyberbullying**: a violência virtual. Revista Nova Escola. Edição 233. Jun / Jul 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/cyberbullying-violencia-virtual-bullying-agressao-humilhacao-567858.shtml>> Acesso em: 27 de setembro de 2010.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador. EDUFBA, 2001.

SILVA, Tomás T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO**Pesquisa sobre *Bullying* – Licenciatura em Educação Física.**

Nome: _____

INSTITUIÇÃO: PUCPR

- 1 - Em qual tipo de instituição que você fez o(s) estágio(s)?
 Educação Infantil;
 Ensino Fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano);
 Ensino Fundamental (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano);
 Ensino Médio.
- 2 - O que você entende por *Bullying*?

- 3 - Você presenciou alguma situação de *Bullying*?
 Sim Não
- 4 - Se sim, comente sobre a situação observada.

- 5 - Das situação que você observou nos estágios quais você classifica com sendo *Bullying*?
 Batendo, dando murros, socos e/ou chutes;
 Pegando alguma coisa sem permissão;
 Provocando sentimento de medo;
 Colocando apelidos ou nomes que não são aceitos;
 Falando sobre o colega;
 Espalhando mensagens através da internet ou telefone para prejudicar o colega;
 Ofendendo por causa da cor / raça / opção sexual;
 Ofendendo pelo nível social socioeconômico do aluno;
 Excluindo das brincadeiras;
 Ou fazendo outras coisas. Quais ?

- 6 – Qual foi a sua reação perante a situação de *Bullying* que você observou?

- 7 - Na sua opinião, em qual lugar você notou que ocorre mais situação de *Bullying*?

- Nos corredores e/ou nas escadas;
- No recreio;
- Nas salas de aula;
- No refeitório e/ou cantina;
- No banheiro;
- No vestiário;
- Em outro lugar. Qual? _____

8 - Na sua opinião, o ou os aluno(s) agressores(as) são com maior frequência:

- Menino(s);
- Menina(s);
- Ambos.

9 - Como você adquiriu o conhecimento sobre o *Bullying*?

- Universidade;
- TV/Mídia;
- Estágio;
- Cursos/Palestras.
- Outros (quais?) _____

10 - Na sua graduação de Licenciatura em Educação Física o tema *Bullying* foi abordado:

- Sim
- Não

Em caso positivo indique em que disciplinas e de que forma foi abordado?

11 - Seu conhecimento sobre *Bullying* é suficiente?

- Sim
- Não

Justifique: _____

12 - Qual seria a sua reação se um aluno ridicularizasse com frequência um colega com apelidos inconvenientes?

13 - Na sua opinião, durante uma situação de *Bullying*, você consegue identificar: (se necessário marque mais de uma opção)

- O agressor;
- A vítima;
- O Observador.

Como: _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado POLÍTICAS PÚBLICAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÃO DO *BULLYING* NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, cujos objetivos e justificativas são: analisar a formação dos professores de Educação Física nas ocorrências do *Bullying* nas escolas de Educação Básica.

A minha participação no referido estudo será no sentido de contribuir para a pesquisa na linha de formação de professores e políticas públicas respondendo o questionário referente a pesquisa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisador envolvido com o referido projeto é o mestrando em educação Edson Raduenz e com ele poderei manter contato pelos telefones (41) 8819-1731. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

A pesquisa não terá nenhum tipo de ônus ao aluno participante.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.br

Curitiba, 24 de novembro de 2010.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

APÊNDICE C - COMPREENSÃO SOBRE *BULLYING*

- Tipo de preconceito que atinge os colegas por aparência, condições financeiras, sociais. Executado normalmente pelos próprios colegas e amigos (EF1)
- Qualquer tipo de xingamento, comentário, ofensas, apelidos que uma pessoa proporciona a outra (EF2)
- Qualquer tipo de xingamento, comentário, ofensas, apelidos que uma pessoa / aluno proporciona a outra pessoa (EF3)
- Qualquer tipo de xingamento (EF4)
- São atitudes, onde os alunos expõe seus próprios colegas a constrangimentos através de apelidos, xingamentos entre outros. (EF6)
- Quando alguém expõe outra pessoa ao ridículo. (EF7)
- Quando um grupo ou apenas uma pessoa ridiculariza uma pessoa em grupo. (EF10)
- Discriminação contra pessoas diferentes através de demonstração pública. (EF14)
- Quando uma pessoa faz uma brincadeira colocando nomes ou apelidos. (EF15)
- Algo onde deixa a pessoa que deixa ela pra baixo ou deprimida. (EF16)
- Prática utilizada por pessoas com a falta do devido respeito para o bom convívio porém com um grau elevado onde menospreza a diferença. (EF18)
- É o assédio que pessoas sofrem por serem “diferentes” ou fora do padrão. (EF19)
- É o preconceito verbal, moral e físico de crianças em relação aos seus colegas. (EF21)
- Preconceitos vividos na escola no dia a dia. (EF22)
- O preconceito que os alunos de uma sala tem contra um único. (EF25)
- Preconceito com outro. (EF26)
- Preconceito com o outro. (EF28)
- Quando um aluno especificamente é excluído do grupo e é feito de chacota dos demais. (EF29)
- Falta de respeito com o próximo. (EF33)
- Ofensa, preconceito, exclusão. (EF34)
- Brincadeiras, provocações que “mexem” com os sentimentos das pessoas. (EF35)
- É uma forma de intimidação que possui variadas formas e que pode trazer consequências para a vida das pessoas, principalmente para as vítimas. (EF39)
- É quando um indivíduo coloca apelido chato, briga, tira sarro, rejeita o colega. É um tipo de violência. (EF46)
- Colocar apelidos, fazer gozações (tirar sarro). (EF49)
- Todo tipo de discriminação feito a outra pessoa. (EF53)

- É uma forma de agressão tanto física como psicológica. (EF5)
- Violência que ocorre dentro e fora da escola, com professores, funcionários, alunos. (EF8)
- Ocasão onde um ou mais indivíduos recebem agressão física ou verbalmente a respeito de características consideradas “vergonhosas”. (EF9)

- Ofensas físicas ou verbais de uma pessoa ou um grupo de pessoas para prejudicar algum indivíduo em um tempo prolongado e repetitivo. (EF11)
- Agressão física ou verbal repetida e realizada com alunos em específico. (EF12)
- Agressão física e psicológica entre estudantes. (EF13)
- É quando uma determinada pessoa sofre agressões que interferem no seu psicológico e até mesmo físico. (EF17)
- Qualquer tipo de violência verbal ou física. (EF20)
- Qualquer tipo de violência. (EF23)
- Toda violência exercida em qualquer ambiente. (EF24)
- Quando há perseguição seguido de violência verbal ou física. (EF31)
- É um tipo de violência que ocorre nas escolas entre crianças e adolescentes. São caracterizados como empurrões, chutes (violência física) e até xingamentos (agressão verbal). (EF36)
- Agressão física ou verbal entre alunos na escola. (EF41)
- Qualquer tipo de constrangimento ou violência de um indivíduo sobre outro e que se torne freqüente. (EF42)
- Qualquer tipo de violência, verbal, gestual, entre outros, praticada por qualquer pessoa que faça presente no contexto escolar. (EF47)
- Violência moral ou física praticada na escola entre colegas. (EF50)
- Qualquer tipo de agressão que fere a moral do indivíduo. (EF27)
- É todo tipo de agressão que pode ocorrer de um indivíduo para outro podendo ser psicológico, físico e feito por mídias eletrônicas. (EF30)
- Qualquer tipo de agressão que seja ocorrida durante um determinado período de tempo. (EF32)
- Humilhação, prática agressiva, mentiras. (EF37)
- É um tipo de agressão (física ou verbal) onde afetem com a moral das pessoas podendo causar problemas psicológicos. (EF38)
- É uma forma de agressão verbal e física dentro de um contexto, seja em casa, escola, trabalho, etc. (EF40)
- Toda forma de agressão verbal ou física presenciada em escola seja por raça, cor ou opção sexual. (EF43)
- É uma agressão com um colega. Pode ser verbal ou física. (EF44)
- É uma agressão física ou psicológica (verbal) a algum aluno. (EF45)
- Agressões verbais ou não, constrangimentos, preconceito racial, etc. (EF48)
- Um tipo de agressão. (EF51)
- Para o meu saber é o momento em que crianças, adolescentes e adultos sofrem agressões verbais e não verbais. (EF52)

APÊNDICE D - PERCEPÇÃO SOBRE O *BULLYING*

- Difícil criar uma, pois elas aparecem o tempo todo da Ed. Infantil a Universidade. (EF1)
- Alunos xingando o outro e chamando por apelidos desagradáveis. (EF2)
- Comentários maldosos do cabelo de uma das alunas. (EF3)
- A pessoa que sofre com *bullying* sente-se coagida, humilhada, é uma situação muito desagradável, pra quem presencia também. (EF5)
- Quando um aluno com deficiência física foi executar uma atividade e os colegas fizeram piadas sem graça sobre a deficiência do colega. (EF6)
- Chamam um colega meu de P.N.E (EF8)
- Estava relacionado a obesidade do aluno. (EF10)
- Comentários que constrangem a pessoa. (EF11)
- Em alguns locais de estágio, crianças tratavam outras que apresentavam diferenças físicas como obesos de maneira diferente. (EF12)
- Xingamentos e brincadeiras ofensivas. (EF14)
- Situações como discriminação e formas agressivas de falar com a pessoa. (EF16)
- Quando estava no ensino médio os alunos utilizaram força para tornar situações favoráveis. (EF18)
- Na sala de aula, que eu fiz no estágio obrigatório. (EF19)
- Na própria sala de aula a essa situação. Apelidos correm solto. (EF20)
- Sobre o aspecto físico da pessoa. (EF21)
- Quando uma pessoa fez um comentário com apelidos. (EF23)
- Apelidos maldosos. Zoação em sala de aula. (EF24)
- Intervi para que não ocorresse mais. (EF26)
- Meninos gordinhos com problemas de relacionamento interpessoal. (EF29)
- Uma aluna foi pra cima da outra como se fosse brigar mas só assustou e tirou sarro. (EF30)
- Alunos pressionando os mais fracos. (EF31)
- Algumas situações de constrangimento público através de apelidos. (EF32)
- Atitude de exclusão da brincadeira por motivos banais. Corpo sendo obeso ou pouca habilidade na atividade. (EF34)
- Na sala em que estudava, o *bullying* era com uma menina só porque ela estava fora dos parâmetros estipulados pelos alunos da sala. (EF35)
- Um menino tinha cabelos longos. Seus colegas o chamavam de mariquinha ou dava apelidos femininos a ele. (EF36)
- Estava dando aula de ginástica olímpica – hormônio do crescimento e um aluno da sala foi chacoteado pelos outros colegas. (EF37)
- A própria professora do estágio chamou um membro de gordo e que ele iria quebrar a balança. (EF38)
- Diversos alunos intimidando uma aluna porque ela tinha menstruado. (EF39)
- Me chamavam de muitos apelidinhos sem graça quando criança. (EF40)

- É complicado pois as crianças não se tratam como devem, é ruim a situação. (EF41)
- Os demais alunos não fizeram parte do time, não quiseram que um outro aluno também fizesse parte do time porque ele era gordo. (EF43)
- Alguns alunos com piadas e brincadeiras de mau gosto com os colegas. (EF46)
- Através do professor criticando o aluno através de palavreados inadequados. (EF47)
- A rejeição de um aluno que obtinha alguns comportamentos diferentes dos demais. Os colegas não o chamavam para brincar e não queriam que ele fizesse parte da sua equipe. (EF48)
- Trabalho em uma escola então presenciou muitas situações. (EF49)
- A turma zoava com um colega por ele estar acima do peso. (EF50)
- Um aluno apelidou o outro como gordo. Exclusão de brincadeiras. (EF52)
- Com colegas meus do ensino médio. (EF53)

**ANEXO A - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física		
CONSELHEIROS: Éfrem de Aguiar Maranhão (Relator) e Arthur Roquete de Macedo		
PROCESSO Nº: 23001.000066/2002-65		
PARECER Nº: CNE/CES 0058/2004	COLEGIADO CES	APROVADO EM: 18/2/2004

I.RELATÓRIO Histórico

A Comissão da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação analisou as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação da área de saúde elaboradas pelas Comissões de Especialistas de Ensino e encaminhadas pela Secretaria de Educação Superior/MEC ao CNE, tendo como referência os seguintes documentos, além de outros específicos das respectivas áreas de atuação:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394, de 20/12/1996;
- Lei que aprova o Plano Nacional de Educação n° 10.172, de 9/1/2001;
- Parecer CNE/CES n° 776/97, de 3/12/1997;
- Edital da SESu/MEC n° 4/97, de 10/12/1997;
- Lei n° 9.696, de 1/9/1998;
- Parecer CNE/CES n° 583/2001, de 4/4/2001;
- Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998;
- Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 12/2000;
- Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de 05/1999;

- Documentos da OPAS, OMS e Rede UNIDA;
- Instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde;
- Pareceres e Resoluções do CNE sobre a formação dos profissionais da Educação.

Na análise das propostas, a Comissão, adotou formato preconizado pelo Parecer CNE/CES n° 583/2001, tendo os Conselheiros que integram a Comissão da Câmara de Educação Superior apresentado suas observações aos representantes do Ministério da Saúde, do Conselho Nacional de Saúde,

da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras e aos Presidentes dos Conselhos Profissionais, Presidentes de Associações de Ensino e Presidentes das Comissões de Especialistas de Ensino da SESu/ MEC na audiência pública, ocorrida em Brasília, na sede do Conselho Nacional de Educação, em 26 de junho de 2001.

A formação em nível superior de graduação plena em Educação Física vem sendo objeto de um amplo processo de discussão. Em 1969, o Parecer nº 894/1969 e a Resolução nº 69/1969 fixaram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Este modelo determinou a estrutura curricular mínima a partir da definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógica, como estabelecia o Parecer nº 672/1969. Essa proposta curricular visava tanto a formação do professor de Educação Física com licenciatura plena, quanto a formação do técnico desportivo (habilitação obtida simultaneamente à licenciatura, com o acréscimo de mais duas matérias desportivas).

Não foi necessário mais que uma década para que inúmeras críticas a esse modelo curricular ocupassem espaço nos encontros dos especialistas da área, em face do desenvolvimento acadêmico e da rápida ampliação e diversificação do mercado de trabalho, antes concentrado na educação escolar e no emergente campo profissional esportivo.

Estudos e fóruns específicos sobre o tema reuniram parcela da comunidade acadêmica da Educação Física no Rio de Janeiro (1979), em Florianópolis (1981), em Curitiba (1982) e em São Paulo (1984), culminando em um anteprojeto encaminhado ao então Conselho Federal de Educação, propondo a superação da concepção de currículo mínimo em favor

“da autonomia e da flexibilidade para que cada Instituição de Ensino Superior pudesse elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente” (Parecer nº 215/87).

Este processo de debates e de proposições culminou com a aprovação do Parecer nº 215/87 e da Resolução nº 03/87, que normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação Plena em Educação Física, sua nova característica, mínimos de duração e de conteúdo. No que diz respeito a referenciais curriculares, a Resolução nº 03/87 é reconhecida como um importante e inequívoco avanço por ter assegurado autonomia e flexibilidade para que as Instituições de Ensino Superior pudessem *“estabelecer os marcos conceituais, os perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais”* (Art. 3º, § 4º) e para que pudessem também organizar os conteúdos em campos de

conhecimentos, bem como possibilitar um novo tipo de formação – o bacharelado - para além da licenciatura plena.

Na perspectiva apresentada, a Resolução nº 03/87 estabeleceu que os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física deveriam contemplar um núcleo de disciplinas de Formação Geral e um núcleo de disciplinas de Aprofundamento de Conhecimentos.

No núcleo de disciplinas de Formação Geral deveriam ser consideradas áreas de conhecimentos de cunho humanístico (Conhecimentos Filosófico, do Ser Humano, e da Sociedade) e de cunho técnico (Conhecimento Técnico).

Esta concepção e esta forma de organização curricular puseram termo ao modelo curricular baseado em um currículo mínimo comum de matérias obrigatórias, em prol de uma concepção curricular aberta e flexível para fazer frente à dinâmica da produção do conhecimento e do próprio mercado de trabalho. Sendo assim, a concepção curricular para a formação acadêmico-profissional em Educação Física, em nível de graduação plena, antecipou-se aos anseios explicitados na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96), que assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos. Da mesma forma, atende à necessidade de revisão da tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada, bem como à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos.

É neste contexto de reordenamento legal que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso da prerrogativa legal de *“deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”* (Lei nº 9.131/95), desencadeou um amplo processo de reestruturação da concepção e da organização curricular dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394/96, a partir da justificativa que elas caracterizavam-se *“por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino”* (Parecer CNE/CES nº 776/97).

O Parecer CNE/CES nº 776/97, que apresentou as orientações para as diretrizes curriculares dos cursos em nível de graduação plena, enfatizou que

“as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. (...) Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional”.

Coube às Comissões de Especialistas vinculadas à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) sistematizar, debater e definir as propostas de Diretrizes Curriculares encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação para análise de mérito e decisões cabíveis.

A Comissão de Especialistas em Educação Física (COESP-EF), designada pela SESu/MEC para esta atribuição, decidiu preservar as linhas gerais da Resolução nº 03/87, processando as reformulações decorrentes das contribuições enviadas por 24 (vinte e quatro) Instituições de Ensino Superior que responderam ao Edital nº 04/97 (SESu/MEC), e dos trabalhos acadêmicos que avaliaram direta ou indiretamente os efeitos da referida Resolução.

A proposta preliminar de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física foi apresentada, criticada e reformulada a partir de reuniões realizadas em diferentes Unidades da Federação, reunindo dirigentes do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Educação Física, dirigentes de entidades científicas, a exemplo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, dirigentes de cursos de graduação em Educação Física, além de especialistas e pesquisadores da área sobre formação acadêmico-profissional.

No final de 1999, a proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, sistematizada pela COESP-EF, foi encaminhada ao setor competente da SESu/MEC que, por sua vez, a encaminhou ao Conselho Nacional de Educação. Em linhas gerais, as diretrizes formuladas propunham a formação do graduado em Educação Física, a partir de dois núcleos de conhecimentos: a) Conhecimento Identificador da Área e b) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.

O Conhecimento Identificador da Área abrangia um núcleo de Formação Básica (Conhecimentos sobre o Homem e a Sociedade, Conhecimentos sobre o Corpo Humano e seu Desenvolvimento e Conhecimentos Científico-tecnológicos) e um núcleo de Formação Específica (Conhecimentos sobre a Cultura do Movimento Humano, Conhecimentos Didático-pedagógicos, e Conhecimentos Técnico-funcionais Aplicados).

O Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento era compreendido como o conjunto de conhecimentos que objetivavam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos campos da docência em educação básica/licenciatura, do treinamento/condicionamento físico, das atividades

físico-esportivas de lazer, da gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida, além de outros possíveis campos emergentes. Caberia a cada Instituição de Ensino Superior, partindo desta estrutura de conhecimento, propor um ou mais campos de aplicação profissional, a título de aprofundamento, bem como definir o elenco de disciplinas do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.

Logo após o encaminhamento da versão definitiva da proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, o Conselho Nacional de Educação decidiu sobre a nova política e a concepção de organização e de formação dos profissionais de educação, ao aprovar a Resolução sobre os Institutos Superiores de Educação (Resolução CNE/CP nº 01/1999) e o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP nº 009/2001).

A nova concepção e a proposta de organização para a Formação de Professores da Educação Básica atingiram, substancialmente, a tradição da formação do professor e do profissional de Educação Física, na medida em que

“ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1” (Parecer CNE/CP nº 009/2001).

Diante deste novo cenário o CNE, no início do ano de 2001, convocou audiências públicas para as diversas áreas de formação profissional que articulavam a formação em níveis de bacharelado e de licenciatura. O objetivo destas audiências era fazer as reformulações a partir das orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

O Conselho Federal de Educação Física participou dessa audiência pública e, aproveitando que já estavam planejados fóruns regionais com os Dirigentes dos cursos de formação em Educação Física, articulou a utilização desse canal para a construção de propostas que objetivavam oferecer subsídios para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

Em cada fórum regional coordenado pelos dirigentes do Sistema CONFED/CREFs foi construída uma proposta relativa as Diretrizes Curriculares, a exceção dos fóruns realizados no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, quando os dirigentes do primeiro grupo optaram por fazer reformulações a partir do trabalho desenvolvido originalmente pela COESP-EF, enquanto o segundo grupo optou por defender a concepção de licenciatura ampliada como era concebida na Resolução nº 03/1987, discordando da desvinculação da formação entre licenciatura e bacharelado.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, contribuiu a discussão, a partir das deliberações decorrentes da Reunião de Campinas que contou com a participação de dirigentes e especialistas de diferentes Instituições de Ensino Superior e representantes da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física. Nesta reunião foram analisadas as propostas de Diretrizes Curriculares desenvolvidas originalmente pela COESP-EF e a desenvolvida a partir dos fóruns organizados pelo sistema CONFEF/CREFs, havendo um posicionamento e encaminhamento ao CNE de uma versão aprimorada a partir daquela sistematizada pela COESP-EF.

Após analisar todos os materiais e documentos, o relator Conselheiro Carlos Alberto Serpa, apresentou seu parecer que foi aprovado na sessão da Câmara de Educação Superior, em 3 de abril de 2002, recebendo a designação Parecer CNE/CES nº 138/2002, sendo a seguir homologado pelo Senhor Ministro da Educação, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

Em julho de 2002, o Conselho Federal de Educação Física promoveu o II Fórum Nacional dos Dirigentes dos cursos de Educação Física, quando cerca de 90 pessoas, entre dirigentes, representantes e especialistas redigiram e encaminharam ao MEC e ao CNE um documento reivindicando a não publicação da Resolução decorrente do Parecer homologado.

O CNE e a SESu/MEC, sensíveis a todas as manifestações, não publicaram a resolução e o MEC, por ato do Ministro de Estado de Educação nomeou uma nova Comissão de Especialistas em Educação Física (Portaria nº 1.985 – DOU de 21/07/2003), com a incumbência de “analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento”, e sistematizar uma nova proposta de Diretrizes Curriculares para a área, que respondesse às críticas ao Parecer CNE/CES nº 0138/02 formuladas pela comunidade, buscando a superação das divergências existentes. A Comissão de Especialistas foi integrada pelos dois representantes da área de Educação Física na SESu, por um representante da Comissão de Especialistas em Educação Física do INEP, por um representante do sistema CONFEF/CREFs e por um representante do CBCE.

Os trabalhos foram desenvolvidos a partir de um documento elaborado por um Grupo de Trabalho constituído pelo Ministério do Esporte, integrado por especialistas de diferentes IES que traduzia as críticas e uma proposta alternativa ao Parecer CNE/CES nº 138/2002. Esta proposta foi apresentada e submetida a críticas em várias reuniões que contaram com a presença de diretores, de coordenadores e de representantes dos cursos de graduação em Educação Física (Espírito Santo – dia 19/05; Rio de Janeiro – dia 22/05; Alagoas e Sergipe – dia 07/06; Rio Grande do Sul – dia 23/06; Minas Gerais – dia 24/06; São Paulo e Distrito Federal – reunidos na cidade de São Carlos – dia 16/07).

Outras reuniões foram realizadas a exemplo do Fórum de São Lourenço, onde estiveram presentes os dirigentes dos Conselhos de Diretores dos Cursos

de Educação Física de MG, RS e SC – dia 16/08; Paraná – dia 28/08; Pará – dia 08/09; Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – dia 15/09; Pernambuco – dia 30/09; São Paulo (cidade de São Bernardo do Campo) – dia 08/10; São Paulo (cidade de São Caetano do Sul) – dia 27/10.

O Fórum de São Lourenço (MG) representou o marco de conciliação no sentido da definição das Diretrizes Curriculares da área. Neste fórum foi criado o CONDIESEF-BR (Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil) que, após debater e apresentar sugestões à proposta substitutiva da Resolução que estava sendo trabalhada pela COESP-EF, endossou a nova versão aprimorada do documento.

Uma última reunião foi realizada em Belo Horizonte (dias 10 e 11/11) envolvendo os integrantes da COESP-EF, dirigentes do CONDIESEF-BR e especialistas dos diferentes campos de intervenção acadêmico-profissional em Educação Física, que contribuíram na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

De posse de todas as informações O CNE realizou nova audiência pública, em 15 de dezembro de 2003 e criou grupo de assessoria, com as diversas entidades acadêmicas, e profissionais onde foi construído um consenso.

Princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física foram desenvolvidas em consonância com os princípios enunciados no Parecer CNE/CES nº.583/2001, constituindo-se num conjunto articulado de princípios e de orientações que devem ser considerados na proposição e no desenvolvimento curricular desta modalidade de curso.

As Diretrizes Curriculares foram desenvolvidas a partir de uma concepção interativa de conhecimentos pautados nas tradições cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do cotidiano. A intenção é possibilitar a transformação da compreensão sobre o mundo vivido, e oportunizar a construção de conhecimentos significativos que se reorganizam em forma de teorias, experiências, habilidades, competências e atitudes.

Estas Diretrizes Curriculares foram sistematizadas a partir do reconhecimento de que são inequívocas a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei de Diretrizes em Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). A LDB possibilita às Instituições demonstrarem competência para elaboração do projeto pedagógico e curricular de seus cursos, com ampla liberdade para interagir com as peculiaridades regionais, com o contexto institucional, com as demandas do mercado de trabalho e com as características, interesses e necessidades da comunidade.

Essa autonomia institucional pode favorecer a conciliação da realidade de um mercado de trabalho diversificado, cada vez mais competitivo e em expansão, com a formação de um profissional que alie os conhecimentos e instrumentos específicos da sua área a uma ampla e consistente visão da realidade humana, social, política e econômica do país.

A partir dessas considerações gerais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física foram desenvolvidas de modo a assegurar a:

- § autonomia institucional;
- § articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- § graduação como formação inicial;
- § formação continuada;
- § ética pessoal e profissional;
- § ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- § construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- § abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- § indissociabilidade teoria-prática;
- § articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

·Caracterização da área de Educação Física

Diferentes termos e expressões vêm sendo defendidos e utilizados pela comunidade da Educação Física com o propósito de definir seu objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional. Entre os termos e expressões recorrentes na área, pode-se destacar: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, entre outros. Toda proposta de novo termo ou expressão, bem como dos respectivos significados, traz em si um sentido de crítica àqueles já existentes. Portanto, estes termos e expressões, bem como seus respectivos significados, foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, concorrentes *constructos* de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica. Assim sendo, os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos.

A Educação Física caracteriza-se a partir de três dimensões interdependentes. A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e

esportivas, a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional.

A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas refere-se ao direito dos indivíduos conhecerem e terem acesso às manifestações e expressões culturais que constituem a tradição da Educação Física, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança. Na perspectiva da Educação Física, a prática das manifestações e expressões culturais do movimento humano são orientadas para a promoção, a prevenção, a proteção e a recuperação da saúde, para a formação cultural, para a educação e reeducação motora, para o rendimento físico-esportivo, para o lazer, bem como para outros objetivos decorrentes da prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas.

A dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional em Educação Física refere-se às diferentes formas, possibilidades e modalidades de formação em níveis de graduação, de pós-graduação, de extensão, entre outros, nos termos da LDB e dos documentos legais complementares, que objetivem qualificar e habilitar os indivíduos interessados em intervir acadêmica e profissionalmente na realidade social, por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, no sentido de aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

A dimensão da intervenção acadêmico-profissional refere-se ao exercício político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico do graduado em Educação Física no sentido de diagnosticar os interesses e as necessidades das pessoas, de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar a eficiência, a eficácia e os efeitos de programas de exercícios e de atividades físicas, recreativas e esportivas, assim como participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, entre os afetos direta e indiretamente à prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas.

Considerando as dimensões que caracterizam a Educação Física, ela é concebida como área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas,

além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. A finalidade é possibilitar às pessoas o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

Embora a formação em Educação Física esteja inserida na área da Saúde é imperiosa a compreensão do seu caráter multidisciplinar, que além de possuir um corpo de conhecimento próprio, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas, sociais, bem como em conhecimentos da arte e da filosofia.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena

·Perfil acadêmico-profissional do graduado em Educação Física

O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

A finalidade é possibilitar que as pessoas, independentemente de idade, de condições sócio-econômicas, de condições físicas e mentais, de gênero, de etnia, de crença, tenham conhecimento e a possibilidade de acesso à prática das diferentes expressões e manifestações culturais do movimento humano, compreendidas, reafirmando já foi dito anteriormente, como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

·Competências e habilidades do graduado em Educação Física

A identidade acadêmico-profissional em Educação Física deve, necessariamente, partir da compreensão de competências e de habilidades que abrangem as dimensões político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, considerando que a intervenção do profissional pressupõe a mediação com seres humanos historicamente situados.

A configuração de competências e habilidades deve ser a concepção nuclear na orientação dos projetos pedagógicos de formação inicial do graduado em Educação Física.

Além de dominar os conhecimentos que fundamentam e orientam sua intervenção acadêmico-profissional, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

O graduado em Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua intervenção acadêmico-profissional deve, necessariamente, compreender as questões e as situações-problema envolvidas no seu trabalho, identificando-as e resolvendo-as. Precisa demonstrar autonomia para tomar decisões, bem como responsabilizar-se pelas opções feitas e pelos efeitos da sua intervenção acadêmico-profissional. Precisa também avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, bem como interagir cooperativamente tanto com a comunidade acadêmico-profissional, quanto com a sociedade em geral.

A aquisição das competências e das habilidades requeridas na formação do graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas.

Sendo assim, a visão de *competência* deve ser compreendida além da dimensões do *fazer*, do *saber fazer* ou do *saber intervir*. O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Sendo assim, *competência* é, sobretudo, a condição de *refazer* permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador de perspectiva emancipadora.

Portanto, a formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades específicas:

- § Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- § Pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural da sociedade, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e

eticamente balizada nos campos da prevenção de problemas de agravo da saúde; promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- § Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
- § Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiências, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- § Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- § Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins, mediante a análise crítica da literatura especializada, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
- § Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades gerais e específicas que se mostrem adequadas e coerentes com os respectivos projetos pedagógicos.

Estrutura e organização curricular dos cursos de graduação em
Educação Física

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do

curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

A formação específica que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física deve compreender e integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano, com o propósito de qualificar e habilitar a intervenção acadêmico-profissional em face das competências e das habilidades específicas do graduado em Educação Física.

A formação ampliada deve compreender o estudo da relação do ser humano, em todos os ciclos vitais, com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho. Deverá possibilitar uma formação cultural abrangente para a competência acadêmico-profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico afins e a especificidade da Educação Física.

O trato das unidades de conhecimento deverá ser guiado pelo critério da orientação e da formação crítica, investigativa e reconstrutiva, pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, bem como orientado por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Sendo assim, a formação ampliada deverá contemplar as seguintes dimensões do conhecimento:

- § relação ser humano-sociedade
- § biológica do corpo humano
- § produção do conhecimento científico e tecnológico

A formação específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- § culturais do movimento humano
- § técnico-instrumental
- § didático-pedagógica

A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá contemplar um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, articulando as unidades de

conhecimentos e de experiências que o caracterizarão. Compreendidos como o conjunto de fundamentos e de experiências específicos que tratam de singularidades e particularidades no planejamento, prescrição, ensino, orientação, assessoramento, supervisão, controle e avaliação de projetos e de programas de atividades físicas, recreativas e esportivas na perspectiva de um ou mais núcleos temáticos de intervenção acadêmico-profissionais (prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas). Os núcleos temáticos de aprofundamento não se constituem, portanto, em habilitações, assim como não devem ser tratados como uma espécie de especialização precoce.

No caso da instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento terá que assegurar, no máximo, 20% da carga horária mínima em cada núcleo temático de aprofundamento.

O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

·Mecanismos de indissociabilidade teoria e prática

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da *prática como componente curricular*, do *estágio profissional curricular supervisionado* e de *atividades complementares*.

A *prática concebida como componente curricular* deverá ser contemplada e explicitada no projeto pedagógico, podendo ser vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional desde o início do curso. Sendo assim, ela poderá estar inserida e explicitada no contexto programático das diferentes unidades de conhecimento constitutivas da organização curricular do curso, ou poderá ser viabilizada sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização que permitam aos(às) graduandos(as) vivenciarem o nexos entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento.

O *estágio profissional curricular* representa o momento da formação em que o(a) graduando(a) deverá vivenciar e consolidar as competências e habilidades exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, a partir da segunda metade do curso, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado. O *estágio profissional curricular* é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de intervenção acadêmico-profissional que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização do(a) graduando(a). O objetivo é oferecer ao futuro graduado em Educação Física um conhecimento do real em

situação de trabalho, isto é diretamente em instituições e locais formais e informais que oportunizem a prática de exercícios e de atividades físicas, recreativas e esportivas, nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, entre outras. É também um momento para se verificar e provar a aquisição das competências e habilidades exigidas na prática acadêmico-profissional e exigíveis dos(as) formandos(as). No caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, parte da carga horária do *estágio profissional curricular* supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo(a) graduando(a) por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, de estágios extracurriculares, de programas de iniciação científica, de programas de extensão, de estudos complementares, de congressos, de seminários e de cursos de extensão.

O componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas Diretrizes Curriculares. Mas um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico, articulando-se e enriquecendo o processo formativo do graduado em Educação Física como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e de ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integrada e explicitada no projeto pedagógico do curso.

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços de intervenção acadêmico-profissional em Educação Física, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, a elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, as monitorias, as tutorias, os eventos acadêmico-profissionais, as atividades de extensão, o estudo de políticas públicas e institucionais são exigências de um curso que almeja formar profissionais qualificados e autônomos.

·Trabalho de graduação em Educação Física

O “trabalho de curso” ou de “graduação” deve ser entendido como um

componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá desenvolvê-lo em diferentes modalidades, a saber: monografia, projetos de atividades centrados em determinada área teórico-prática ou de formação profissional do curso, ou ainda apresentação de trabalho sobre o desempenho do aluno no curso que reúna e consolide as experiências em atividades complementares e teórico-práticas, inclusive as atividades de pesquisa e extensão.

·Acompanhamento e avaliação

A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

·Orientações específicas para a licenciatura em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a formação deste profissional.

A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, também deverão pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

II. VOTO DO RELATOR

A Comissão recomenda a aprovação das Diretrizes Curriculares

Nacionais do curso de graduação em Educação Física e do projeto de resolução do respectivo curso, na forma ora apresentada.

Brasília (DF), 18 de fevereiro de 2004.

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior acompanha por unanimidade o voto do Relator. Sala das Sessões, em 18 de fevereiro de 2004

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão – Presidente

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes – Vice-Presidente

Projeto de Resolução

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES /2004, de de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em de de 2004,

RESOLVE:

Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º – A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

§ **Art. 4º** – O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. **1º** – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ **2º** – O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Art. 5º – A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;

- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º – As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1º – A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e

avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

§ 2º – As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.

§ 3º – A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º – Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

§ 1º – A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2º – A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico

§ 3º – A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

§ 4º – As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º – Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Art. 9º – O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10º – A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da *prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares*.

§ 1º – A *prática como componente curricular* deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º – O *estágio profissional curricular* representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

- I. No caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do *estágio profissional curricular*

supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

§ 3º – As *atividades complementares* deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

§ 4º – A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 11 – Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de do curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12 – Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13 – A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

§ 1º – A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

§ 2º – As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 14 – A duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 15 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.