



CULTURA ESCOLAR, VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GRAVATAÍ/RS

Gabriel Gules Goularte¹

RESUMO

O presente estudo, produto do projeto de investigação apresentado no Congresso Sulbrasileiro de Educação Física realizado em 2014, trata da interpretação sobre a cultura escolar, os aspectos simbólicos produzidos sobre as violências e as alternativas didático-pedagógicas construídas por professores de Educação Física no contexto particular de duas escolas da Rede Pública do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada nos anos de 2013, 2014 e 2015 na perspectiva teórico-metodológico da etnografia, pautada pela descrição em profundidade, permitindo interpretar o tráfico de drogas e o desfavorecimento social como principais marcadores do que é compartilhado nas escolas. Dessa maneira, supomos as influências desta rede de relações incidindo sobre a configuração das culturas escolares e do componente curricular Educação Física a partir da alternativa de lidarem com o fenômeno investigado.

PALAVRAS-CHAVE: *Violência; Etnografia; Cultura; Educação; Educação Física.*

ABSTRACT

This study, product research project presente at the Congresso Sulbrasileiro de Educaç held in 2014, deals with the interpretation of the school culture, the symbolic aspects produced on violence and the didactic and pedagogical alternatives built by physical education teachers in the particular context of two schools Public of Rio Grande do Sul Network. The survey was conducted in the years 2013, 2014 and 2015 in the theoretical and methodological perspective of ethnography, guided by the description in depth,

¹ Mestre em Ciências do Movimento Humano/UFRGS. Integrantes do Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia do Ensino na Educação Física/DIMEEF.



allowing interpret drug trafficking and social disadvantage as key markers that it is shared in schools. Thus, we assume the influences of this network of relations focusing on the configuration of the school culture and curriculum component Physical Education from the alternative of dealing with the phenomenon investigated.

KEYWORDS: *Violence; Ethnography; Culture; Education; Physical Education.*

RESUMEN

En este estudio, el producto del proyecto de investigación presentado en el Congreso Sulbrasileiro celebrada en 2014, se ocupa de la interpretación de la cultura de la escuela, los aspectos simbólicos producidos sobre la violencia y las alternativas didácticas y pedagógicas construidas por profesores de educación física en el contexto particular de dos escuelas de la red pública en Rio Grande do Sul. La encuesta se llevó a cabo en los años 2013, 2014 y 2015 en la perspectiva teórica y metodológica de la etnografía, guiado por la descripción en profundidad, lo que permite interpretar el tráfico de drogas y la desventaja social como marcadores clave que se comparte en las escuelas. Por lo tanto, asumimos que las influencias de esta red de relaciones que se centran en la configuración de la cultura escolar y curricular componente de educación física de la alternativa de hacer frente al fenómeno investigado.

PALABRAS CLAVE: *Violencia; etnografía; la cultura; la educación; Educación Física.*

INTRODUÇÃO

Estudar atos indisciplinados, comportamentos agressivos e a violência envolvida com o contexto escolar não é algo novo dentro das pesquisas acadêmicas brasileiras. Desde a década de 1980 é possível encontrar trabalhos que discurssem sobre o tema, sendo que, em um primeiro momento, relacionado a diagnósticos de ações de vandalismo, depredações e furtos envolvidos com o patrimônio escolar, e posteriormente voltado também para formas de violências que emergem das relações sociais estabelecidas no contexto escolar (SPOSITO, 2001).



Entretanto, segundo Diehl (2007), existe uma carência de pesquisas que problematizem as mudanças ocorridas na sociedade brasileira e sua relação com a implementação de alternativas didático-pedagógicas e novas metodologias de ensino implementadas nas escolas, visando sua (re)organização frente realidades cada vez mais conturbadas. Nesse sentido, entendemos que refletir a educação no âmbito da escola remete à percepção da realidade escolar remontada continuamente a partir de sucessivas transformações vislumbradas na tentativa de se aproximar dos anseios da sociedade (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Por certo, tratando-se do ambiente escolar brasileiro, sobretudo de escolas públicas brasileiras, é recorrente àqueles que se relacionam com esse contexto a identificação de diferentes faces das manifestações de violências², como obstáculos recorrentes para uma instituição que deveria ter como missão prover um espaço de ensino e aprendizagens diversas. Assim, diante de um cenário educacional fortemente influenciado pela política neoliberal, cujas relações de poder e forças legitimadas por culturas e contextos dominantes incidem decisivamente nas instituições escolares, parece-nos fundamental analisar o cotidiano escolar na contemporaneidade para identificar fatores intervenientes práticas e dimensões assumidas pelas instituições escolares brasileiras no processo formativo dos alunos.

No entanto, ao examinarmos detalhes dos enlaces ocorridos nos processos de internacionalização econômica, social, cultural e política inerente ao período atual, reconhecemos que se faz necessário caracterizar a trama espaço-temporal onde os efeitos da globalização ganham força. Para tanto, propomos a opção de discutir os efeitos da globalização incidindo sobre as relações de ordem micro e macrossociais segundo autores referência para o estudo. Castells (1999), por exemplo, utiliza da ideia de sociedade em rede para caracterizar as relações estabelecidas na pós-modernidade. Santos (2002), por sua vez, emprega a concepção de transitoriedade, e Bauman (2001) utiliza a expressão modernidade líquida.

² De modo inicial, entendemos as violências a partir das manifestações, sejam elas de ação ou omissão, que causem algum tipo de dano físico ou simbólica ao(s) sujeito(s) envolvido(s).



Sustentados nestes autores, entendemos que é possível analisar a globalização com base na perspectiva de que as diversas conexões inerentes às responsabilidades humanas passaram a ser sobrepostas essencialmente pelo vínculo econômico, percebendo os fenômenos de opressão e dominação como formas de violências simbólicas cada vez mais presentes no cenário social contemporâneo e, em larga medida, conseqüentes da globalização. Nos permitimos acreditar que estas relações invisibilizadas – e naturalizadas – devido à falta de um olhar crítico sobre o modo como, geralmente, a exclusão, a competição e do consumismo são reforçados cotidianamente e evidenciadas pelo capitalismo como fatores contribuintes para a construção de uma sociedade justa e igualitária³.

Ao ancorarmos nossa opção pela problematização do cotidiano escolar através da análise sobre as influências da globalização e seus enlacs, concordamos McLaren (1997, p. 193) quando sustenta que para a pedagogia crítica “as escolas racionalizam a indústria do conhecimento em divisões de classe, que reproduzem desigualdades, racismo e sexismo”. Conseqüentemente, embora não haja necessariamente uma correspondência direta entre as alterações sociais e econômicas com as de ordem escolar, supomos que se faz importante perceber quais são as novas demandas – e implicações (grifo nosso) – que essas mudanças criam na escola (GANDIN, 2007).

Dessa forma, na busca por compreender como esta temática das violências tem sido percebida no contexto escolar e, mais especificamente, na perspectiva da Educação Física, o presente trabalho propõe um recorte analítico e reflexivo de uma etnografia entendida na perspectiva de um desenho teórico-metodológico potente para compreender os aspectos simbólicos da cultura compartilhada pelas comunidades escolares de duas instituições de ensino da Rede Municipal de Gravataí/RS⁴ com as violências. Para tanto, a questão norteadora da pesquisa foi colocada da seguinte maneira: de que maneira o componente curricular Educação Física se configurava no contexto das violências em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí?

³ Conforme já identificado por Santos (2001, p. 19): “de fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidade”.

⁴ Gravataí é município distante cerca de 25km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul.



A partir desse questionamento e sustentados nas perspectivas teóricas da pedagogia crítica (FREIRE, 1987; McLAREN, 1997) e teórico-metodológicas da etnografia (GEERTZ, 2008; MOLINA; MOLINA NETO, 2010), apresentamos na sequência detalhes da pesquisa realizada, seguido por nossas interpretações sobre as violências que permeiam a Educação Física escolar e, após, nossas considerações sobre o tema e suas relações com o processo de globalização oriundos do empreendimento investigativo resultante da dissertação que sustentou esse trabalho.

METODOLOGIA

Localizadas em bairros periféricos em relação ao centro da cidade, duas foram as instituições escolares escolhidas para abrigar o estudo: as escolas RM e AA. A Escola RM atende alunos dos anos iniciais até o 6º ano do Ensino Fundamental durante o turno da manhã e tarde, além de alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite. Já a Escola AA atende alunos do 1º ao 9º ano de Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite.

Nesse ponto, destacamos que todos os nomes aqui apresentados são fictícios e conferidos no sentido de conferir sigilo na identificação das instituições de ensino e dos profissionais envolvidos com a investigação, bem como foram respeitados todos os procedimentos cuidados éticos⁵ conforme as diretrizes da resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A etnografia da qual este trabalho apresenta um recorte foi realizada nos anos de 2013, 2014 e 2015, sendo que o acompanhamento das rotinas escolares aconteceu durante um ano letivo (março a dezembro de 2014). Para a coleta das informações, foram utilizadas as observações participantes, diários de campo, diálogos, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Ao todo foram realizadas 70 observações

⁵ A validade das interpretações foi efetivada a partir da devolução das entrevistas com os participantes do estudo a fim de que pudessem propor correções e/ou ajustes em suas falas, bem como a autorização como colaboradores da pesquisa, quesito contemplado através da apresentação e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, ao término do estudo, foram disponibilizadas cópias do relatório final produzido para as duas escolas investigadas.



participantes – 32 observações na Escola RM e 33 observações na Escola AA –, totalizando 144 horas e 55min de trabalho de campo além da realização de 5 entrevistas com os participantes do estudo⁶.

Sobre a etnografia, Geertz (2008) a descreve como processo interpretativo sustentado em uma descrição densa, haja visto que a cultura, para ele, compreende “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” (GEERTZ, 2008, p. 10). A densidade, expressa por Geertz (2008), é produto da imersão no campo, por meio somente da qual o etnógrafo consegue identificar e compreender teias de significados atribuídos pelas próprias pessoas que vivem a sua cultura. Assim, quando pautada pelo viés crítico, a etnografia “promove o exercício do pensamento dialético entre teoria e prática, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador como o investigado estão impregnados do contexto mais amplo”, permitindo esmiuçar as injustiças ocorridas na trama social (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 122).

Ao compreendermos a etnografia como potente desenho teórico-metodológico para identificar e compreender elementos simbólicos produzidos e partilhados no âmbito de uma determinada cultura, destacamos o empreendimento produzido pelo pesquisador na composição do mosaico de informações, métodos, pistas, escolhas, conflitos, estranhamentos, simbolismos, objetividades e subjetividades que, um a um, são conjecturadas na interpretação do trabalho de campo. Tal dimensão é vislumbrada nas complexas estruturas conceituais com as quais o etnógrafo irá se confrontar – quase sempre interconectadas – e das quais emergem elementos que subsidiam sua investigação e lhe permite tecer interpretações acerca do fenômeno estudado, no caso dessa investigação, para estabelecer e interpretar as violências presentes na trama escolar das duas instituições escolares.

RESULTADOS

⁶ As entrevistas foram realizadas com os professores de Educação Física, além de membros das equipes diretivas.



De modo inicial, no esforço de interpretar os elementos e informações coletadas ao longo do estudo, ressaltamos que foi adotado o processo de validade interpretativa a fim de garantir a fidedignidade da análise e das interpretações produzidas e aqui apresentadas. Dada a diversidade de conceituações e manifestações possíveis ao fenômeno investigado, organizamos as informações coletadas em categorias de análise dispostas em blocos temáticos e esmiuçamos detalhes destas interpretações a partir desse momento.

No primeiro bloco temático “Manifestações de violências nas escolas pesquisadas” discutimos sobre o caráter amplo a respeito das violências envolvidas com os cenários escolares investigados. Buscamos identificar conexões entre a proximidade das escolas com episódios de violência urbana e compreender como as violências se configuravam e ganhavam materialidade nas duas instituições de ensino.

Ao revisitarmos as informações obtidos ao longo do trabalho de campo, identificamos a presença marcante de representações simbólicas de violências (BOSSLE, MOLINA NETO, WITTIZORECKI, 2013), tais como: a precarização das condições físico-estruturais, o pleito e a instauração de movimentos grevistas em função da melhoria de salários para os docentes e o aumento, acúmulo e intensificação das tarefas destinadas aos professores. E, sendo deste modo, nos leva a compreendê-la como a mais significativa representação do agravamento do trabalho desenvolvido pelos professores nestas escolas.

Nesse sentido, Wittizorecki (2001) salienta que, para além dos impedimentos físico-estruturais, o trabalho docente se vê dificultado também pelas condições sociais da escolarização. Uma vez que se incluam nessa análise as expectativas e anseios gerados pela comunidade escolar sobre o trabalho das instituições de ensino, as diferenças culturais e relacionais estabelecidas entre os sujeitos destas comunidades e os mecanismos e disposições empregados pelas escolas, o entendimento do trabalho docente se dá “à luz das reais e plurais condições do universo escolar” (WITTIZORECKI, 2001, p. 17). Compreensão que semelhante à de Bossle (2008), segundo o qual a função docente em uma escola envolvida por manifestações de violências é marcada por tensionamentos que tornam a prática educativa desgastante em diversos sentidos.



Para tanto, organizamos a 2ª categoria de análise com base nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos com os contextos investigados, levando em consideração as implicações que as diferentes redes de convívio em ambientes permeados por situações de violências reverberam no desenrolar do cotidiano escolar. Uma vez apresentadas as categorizações de violências, nos propomos a compreender e interpretar como os participantes do estudo percebiam a ocorrência de manifestações dessa ordem em seus ambientes de trabalho. Por meio desse processo, destacamos o tráfico de drogas ilícitas e o desfavorecimento social como fatores impactantes e geradores de violências com as quais ambas escolas passam a conviver em seu cotidiano.

Percebemos que estes dois marcadores de violências – e todos os prolongamentos de suas relações – repercutiam inevitavelmente nos processos de escolarização e nas práticas pedagógicas propostas nas instituições de ensino. Algo que inquieta na medida em que questionamos: como, ainda que se reconhecessem todas as questões particulares de cada contexto, ambas as escolas conseguiam blindar seus ambientes das questões ocorridas do outro lado de seus muros?

Assim, no segundo bloco temático, na 3ª categoria, procuramos discutir detalhadamente a configuração das relações sociais estabelecidas nas duas escolas para identificar singularidades e generalidades encontradas em cada realidade investigada. Nesse ponto, observamos que o trabalho nestas escolas é orientado na relação escola-aluno-família⁷, uma vez que reforçava a ideia de que as interferências dos fatores de violência compartilhados nos cenários onde as escolas estão localizadas seriam minimizadas uma vez que essas relações entre as instituições escolares e familiares estivessem aproximadas.

De um lado, havia o entendimento de que o aumento e intensificação nas atribuições assumidas pelo trabalho docente representavam potenciais interferências de ordem pessoal e profissional nos coletivos docentes. Ao mesmo tempo, a aproximação

⁷ Autores como Diaz-Agudo (2005), Abramovay, Cunha e Calaf (2009), entre outros, discutem a interdependência entre escola e família nos processos de educação e escolarização, além de investigarem os reflexos causados pelo estreitamento das ações conjuntas empreendidas por estas duas instituições sociais.



realizada pelas escolas garantia maior significado para as ações desempenhadas nos processos de escolarização e nas práticas pedagógicas. Contudo, essa realidade – comum às duas escolas – promoveu uma ressignificação nas atribuições remetidas à docência, ao passo que desta relação resultavam alternativas para minimizar as interferências provocadas por fatores exógenas às escolas RM e AA.

No entanto, ao mesmo tempo, essa aproximação incidia diretamente no acúmulo de funções assumidas pelas escolas e o coletivo de professores, seja nos diferentes tipos de atendimentos a pais e alunos, quase diariamente, ou nas ações realizadas nas escolas para mobilizar comunidade escolar. De certo modo, parecia o anseio da escola por uma pedagogia que se configurasse em esperança (FREIRE, 1997), mas, diante das mazelas enfrentadas cotidianamente pelas famílias, somadas à desassistência estatal, conduzia à outras formas de narrativas redentoras (FISCHMAN; SALES, 2010)

Em sequência às considerações anteriores, analisamos os códigos e símbolos compartilhados entre os diferentes sujeitos envolvidos, visando estabelecer a configuração da Educação Física nos dois contextos de pesquisa e, assim, emergindo a 4ª categoria de análise.

Para isso, retomamos a discussão sobre os efeitos simbólicos e visíveis causados pela precarização do ensino público nestas instituições, explícita na falta de salas de aula, terrenos de chão batido transformados em quadra de esporte, professores acumulando diferentes componentes curriculares, muitas vezes sem a devida formação, faltas e atrasos docentes, compondo parte da configuração da Educação Física nas duas escolas.

No que tange especificamente as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, no caso da Escola AA, a prática pedagógica é configurada a partir de uma abordagem esportivizante, reconhecendo nessa opção interferências oriundas das compreensões didáticas e pedagógicas das próprias professoras para o componente curricular. O desenvolvimento do esporte, pautado no respeito às regras, além do reconhecimento de outras realidades sociais com base nas saídas para jogos e competições escolares, compreendia um meio de promover a convivência social. Contudo, mantinha o caráter disciplinador comum às instituições escolares com alunos oriundos de classes



menos abastadas economicamente, nas quais a Educação Física, como disciplina benquista pela maioria dos estudantes, sucumbe à ideologia do disciplinamento (KUNZ, 2004).

Já na Escola RM, a centralidade no aluno enquanto protagonista na construção das aprendizagens se fez configurada a partir de proposições pedagógicas que evidenciavam a intenção do docente em romper com práticas ou abordagens únicas e excludentes, aproximando o planejamento da disciplina com a discussão crítica sobre a realidade vivida e vivenciada pelos alunos. Com base nos diálogos estabelecidos com o professor de Educação Física, as práticas pedagógicas são configuradas segundo a centralização no aluno, como protagonista na construção dos conhecimentos propostos em aula. Nesse caso, buscando na intenção e nos meios disponíveis uma discussão crítica com a realidade social, econômica e política vivenciada pelo contexto onde o trabalho escolar se desenrolava.

CONSIDERAÇÕES

Aos nos aproximarmos do fechamento do estudo, de maneira inicial destacamos nosso entendimento acerca da potencialidade da etnografia enquanto desenho teórico-metodológico para investigar a configuração de culturas escolares segundo da ótica da Educação Física. No caso do presente estudo, entendemos possível promover reflexões sobre a superação da emergência das violências interpretadas desde a Educação Física no contexto de duas escolas da região sul do Brasil aqui apresentadas, expondo detalhes dos caminhos e percalços da organização dos ambientes escolares e as diferentes funções sociais assumidas ou desempenhadas pelas escolas para suas configurações particulares.

Devemos explicar, no entanto, que a opção pela expressão “configuração” (ELIAS, 1994) presume o entendimento do termo enquanto a tentativa de descrever detalhes das relações e práticas socialmente produzidas e organizadas dentro do ambiente escolar. Isto é, a representação exterior de uma análise e interpretação realizada de dentro para fora e ciente da necessidade de reconhecer nas singularidades inerentes a cada contexto o motivo que os torna justamente únicos.



A partir dos achados provenientes e interpretados pelo estudo, entendemos que, em contextos singulares, são produzidas manifestações diversas, artefatos, crenças, representações e identidades que, em uma relação de interdependência, possibilitam compreender o objeto ou fenômeno estudado. A configuração, nesse sentido, pode ser entendida por sua constituição na forma de um arranjo constantemente construído – e reconstruído – na complexa trama das dinâmicas da instituição escolar.

Dessa maneira, levando em consideração o embasamento teórico que sustenta a construção dos motivos que nos levam a apontar as interferências (principalmente as que causam as desordens e disparidades manifestadas por momento histórico atual) causadas pela globalização (CASTELLS, 1999; BAUMAN, 2001; SANTOS, 2002) nas instituições e práticas sociais, reconhecemos que seja inegável perceber o processo de mercantilização comum a esse período estendendo seus domínios também para o campo da educação em uma consequente despolitização das instituições públicas (APPLE, 2005, p. 12).

Ao compreendermos e, acima de tudo, nos opormos à perspectiva dos processos de escolarização e práticas pedagógicas intimamente envolvidas com as relações de poder e práticas sociais legitimadas por culturas e contextos dominantes, pressupomos que seja importante levar em consideração marcadores (estrato social, raça, gênero, por exemplo) que exponham detalhes das desigualdades sociais evidenciadas com a consolidação de um sistema predominantemente opressor. Ao planejarmos investigar escolas públicas situadas em contextos envolvidos por violências, pensamos estar imergindo em contextos escolares diretamente envolvidos com episódios de brigas e agressões verbais, violentos em sua própria constituição. Entretanto a realidade se mostrou diferente.

A partir dos elementos e informações obtidos com o trabalho de campo, destacamos as representações simbólicas se constituindo enquanto principal faceta das violências com as quais as escolas estão em contato, desvelando detalhes da precarização das condições físico-estruturais das instituições escolares, bem como o aumento, acúmulo e intensificação das tarefas destinadas aos professores. Levando em consideração estes achados, apontamos a íntima proximidade com o tráfico de drogas ilícitas ocorrida nos dois bairros em que as escolas AA e RM estão abrigadas um dos indicadores principais



para as violências ali instituídas. Inerente a isso, o aspecto do desfavorecimento social também se configurava como impactante das violências com as quais ambas as escolas passavam a conviver em seu cotidiano.

Inevitavelmente, por certo, tanto o desfavorecimento social quanto o tráfico de drogas ilícitas repercutiam nos processos de escolarização e práticas pedagógicas propostas por estas instituições de ensino. Nesse sentido, percebemos que as escolas assumiam dentre suas práticas a aproximação e reforço da relação entre escolas e as famílias por ela atendidas como alternativa de minimizar as interferências provocadas pelas violências que circundavam os cenários onde estavam localizadas, embora essa aproximação repercutisse no acúmulo de funções destinadas ou assumidas pelas escolas e coletivo de professores.

No que envolve o componente curricular Educação Física, percebemos igualmente os efeitos simbólicos causados pela precarização do ensino público (falta de quadras esportivas e salas de aula, diferentes turmas escolares dividindo o mesmo espaço de aula, dentre outros). Em relação as práticas pedagógicas, no caso da Escola AA, percebemos a utilização do esporte como alternativa para reforçar a convivência social. Já na Escola RM, o planejamento dos processos de ensino-aprendizagem inspirado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸, mas adaptado pelo professor conforme da aproximação com as realidades vivencias pelos alunos.

Dessa maneira, sustentado pelo planejamento, aproximação e permanência em campo, dúvidas e inquietudes se desfizeram, ao passo que novos questionamentos brotavam com o objetivo de compreender o compartilhar das práticas sociais presentes nos dois contextos de pesquisa. Estando dentro da escola, pudemos perceber a teia de relações que estabelecem a configuração singular para cada instituição de ensino.

Embora muitas vezes criticada em função da reivindicação de maiores e melhores investimentos no cenário político-social brasileiro, não podemos concordar que a escola e o sistema de ensino público nacional estejam fadados ao insucesso. Reconhecemos,

⁸ Disponibilizados pelo Ministério da Educação em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de documentos elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias na educação nacional brasileira (BRASIL, 1997).



entretanto, que são inúmeros os obstáculos com os quais o trabalho escolar deva continuamente se defrontar caso se entenda a possibilidade de cultivar a esperança de harmonizar as relações sociais hoje tão injustas (GANDIN, 2011).

Assim, uma vez que compreendemos que se torna pungente a busca por sustentações que permitam o posicionamento crítico e reflexivo sobre os processos educativos oferecidos no contexto atual, vislumbramos como uma das possibilidades para tanto a investigação da cultura escolar e de sua íntima relação com episódios e fenômenos que interfiram na sua constituição enquanto instituição social (as violências, por exemplo), buscando em singularidades de contextos específicos maiores possibilidades de se manter a esperança por uma educação crítica e transformadora dos processos e práticas escolares.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana, 2009.
- APPLE, M. W. *Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSSLE, F. *O "eu do nós": o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S. Sobre a "Vida Como Ela É": os professores de Educação Física e as violências na escola pública de Porto Alegre. *Movimento*. Porto Alegre: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança/UFRGS, v. 19, n. 04, p. 47-67, out/dez 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 20 de novembro de 2015.



- CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2005) Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 37, p. 17-47, 2005.
- DIEHL, V. R. O. *O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto Escola Cidadã*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagógicas críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 7-20, jan/abr 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GANDIN, L. A. The construction of the citizen school project as an alternative to neoliberal educational policies. *Policy Futures in Education*, v. 5, n. 2, p. 179-193, 2007.
- _____. A Escola Cidadã: a implementação e a recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, M. W.; AU, W., GANDIN, L. A. *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1. ed. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades: Gravataí*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/234S9>> Acesso em: 18 dez. 2015.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1997.



MOLINA R. S.; MOLINA NETO, V. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiências do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. *O ofício de ensinar e pesquisa na Educação Física Escolar*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 09-37.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13 - 26.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, B. S. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva, 2002.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

WITTIZORECKI, E. S. *O trabalho docente dos professores de Educação Física rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CONTATO:

Gabriel Gules Goularte

Rua Felizardo, 750 – Bairro Jardim Botânico – Porto Alegre/RS/Brasil. CEP 90690-200

E-mail: gabrielgules@gmail.com

Recurso tecnológico necessário para comunicação oral: projetor e computador.