

A VIOLÊNCIA RITUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RITUAL OF VIOLENCE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Diego Luz Moura¹ e Hugo Lovisolo²

¹Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina-PE, Brasil.

²Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

RESUMO

A partir da narrativa da interação violenta entre um professor de educação física e seus alunos, os autores analisam seus significados simbólicos e seu poder organizativo. A interação violenta é vista como ritual e como teatro que reintroduz a violência que o clima cultural, as formulações pedagógicas e os dispositivos legais tentam excluir do universo da escola e, de forma mais ampla, da educação de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Educação física escolar. Violência ritual. Escola.

ABSTRACT

From the narrative of the violent interaction between a physical education teacher and his students, the authors analyze its symbolic meaning and organizing power. This violent interaction is seen as ritual and as a theater which reintroduces the violence that the cultural climate, teaching formulations and legal attempt try to exclude from the universe of school and, more broadly, from the education of children and adolescents.

Keywords: School physical education. Ritual of Violence. School.

Introdução

Este artigo surge de um episódio observado em uma escola durante nossa pesquisa de campo no segundo semestre de 2007. A observação participante foi a técnica de pesquisa privilegiada, embora, como é habitual, também tenham sido utilizadas outras técnicas correlatas: entrevistas com professores, alunos e funcionários; diário de campo; fotografia; consulta ao material pedagógico das instituições e etc.

No decorrer das observações, certo tipo de interação entre professor e aluno em uma das escolas nos chamou a atenção. Desta forma, pretende-se discorrer, analisar as condutas de violência ritual observadas na Escola Senador Sobrinho (ESS). O caso de violência ritual estudado poderia ser incluído dentro da categoria mais ampla de interação violenta na vida escolar; contudo, nos concentraremos em suas peculiaridades para discutir especificamente três questões: a) a da produção de conhecimento a partir da quebra da familiaridade (que é quase inevitável quando se estuda a própria sociedade e, mais especificamente, a escola pela qual nós também passamos e em vários sentidos nos formamos); b) o significado da violência ritual no processo educativo e social em suas relações com esferas constitutivas como religião e esporte; e c) as relações da violência ritual e da interação violenta com as teorias pedagógicas ou da escola que enfatizam o controle da violência, mesmo da ritual, no processo educativo.

Métodos

Utilizamos o método etnográfico, que de acordo com Geertz² é o esforço intelectual de realizar uma interpretação que se aproxime de um entendimento da realidade estudada.

Porém, não é a obsessão à descrição dos detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção a estes, que podem, em algum momento, arranjar-se em um todo e oferecer um novo entendimento³.

O esforço da etnografia é o de realizar uma tradução da cultura do grupo pesquisado. Entretanto, não podemos entender a cultura de um grupo apenas como um patrimônio histórico acumulado. A cultura é dinâmica e se reconstrói constantemente a partir das interações dos atores sociais em um processo de lutas e contestações. Nosso esforço é apresentá-la, também, como um campo de lutas e de afirmação de novos significados.

Geertz^{2:7}, aponta que fazer etnografia “é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheios de elipse, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios do comportamento modelado”. Portanto, percebamos que a análise do comportamento dos grupos é a principal forma de análise da cultura. Entretanto, poderíamos recorrer ao discurso dos alunos através de entrevistas. Entretanto, esta não foi necessária porque apenas a análise do comportamento do grupo nos forneceu material empírico suficiente para nossa análise.

De acordo com Fonseca⁴ o método etnográfico pode ser um instrumento importante para compreensão intelectual do nosso mundo, mas que também pode possuir uma utilidade prática. Segundo a autora o método etnográfico pode e deve ser utilizado no campo da educação no sentido enriquecer as práticas educativas. A utilização deste método nos auxilia a compreender e desnaturalizar as práticas e rotinas do cotidiano escolar, permitindo lançar novas luzes sobre a escola.

Fonseca⁴ adverte que o método etnográfico não possui um modelo padronizado e fechado para análise, na medida em atua com grupos e situações que não são passíveis de se prever anteriormente. Logo, o esforço do etnógrafo é de construir um modelo de interpretação. Entretanto, Fonseca^{4:76} aponta que:

“Nunca podemos prever de antemão que o modelo que construímos seja ‘a chave da compreensão’ ou sequer relevante quando lidamos com casos específicos. Deve ser trabalhado como hipótese, a ser testada ao lado de outras hipóteses. Serve para oferecer uma alternativa, para abrir o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto ou criar novas fórmulas dogmáticas”.

Todavia, se por um lado a busca de um modelo padronizado parece ir de encontro à proposta do método etnográfico, por outro lado, não podemos endossar o mal entendido de que a etnografia deve ser um método aberto de forma a não possuir balizadores ou princípios. É neste sentido que há uma vasta literatura que aponta elementos que são indispensáveis ao método etnográfico. É neste sentido que Fonseca⁴ aponta: o estranhamento, a esquematização (dos dados empíricos); desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica) e a sistematização do material em modelos alternativos como alguns dos princípios para pensar o método etnográfico.

A observação foi escolhida por ter uma vantagem em comparação aos outros métodos. De acordo com Becker⁵ o etnógrafo tem mais condições de testar suas hipóteses por estar em presença contínua, diferente dos demais métodos. Na observação existe compromisso e contato prolongado entre as partes, diminuindo a possibilidade do informante omitir ou mentir sobre qualquer situação. Conjuntamente com as observações utilizamos um diário de campo para registrar com objetivo de registrar as ações, rotinas e algumas falas que ocorriam durante a observação.

Permanecemos observando as aulas durante todo o segundo semestre de 2007 e logo no início da observação identificamos o episódio da interação violenta em questão que ocorreu durante todo o período em que estivemos na escola. Conforme citamos anteriormente, a escolha da ESS se deu por esta atender critérios de nossa dissertação, não sabíamos que os episódios de violência ritual ocorriam. Todavia, assim que identificamos tal ocorrido, este se tornou um dos focos de nossa observação.

A pesquisa em pauta está cadastrada no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CAAE – 0043.0.312.000-07) e foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Gama Filho, obtendo aprovação através do parecer nº 045.2007. Portanto, a pesquisa não apresenta qualquer dano à integridade física e moral aos participantes.

O início da pesquisa

Um dos motivos da rejeição aos pesquisadores por parte das escolas está relacionado à recorrência de pesquisas que apenas denunciam os professores como “causadores” das dificuldades do sistema escolar. É comum os professores de escolas pesquisadas afirmarem que os pesquisadores entram na escola somente para fazer críticas.

Os grupos investigados que aceitam a entrada de um pesquisador podem suspeitar do conteúdo e da visibilidade do estudo. Segundo Becker⁶, o relatório final de uma pesquisa pode revelar que as coisas não são como deveriam ser e que nada está sendo feito quanto a isso. Ao divulgar o relatório, o pesquisador torna público o desvio e pode, portanto, desagradar seus próprios informantes.

Embora não estivéssemos realizando a pesquisa em locais considerados de alta criminalidade, antes de chegar às escolas havia a preocupação de que os informantes não nos vissem como pesquisadores orientados pelo objetivo de inspecionar, avaliar e criticar a proposta da instituição. Tal visão poderia fazer com que os atores sociais fabricassem comportamentos e omitissem informações. Becker⁵ afirma que os atores podem tentar fabricar comportamentos quando identificam no pesquisador o poder de influenciar, direta ou indiretamente, o contexto onde se desenvolvem as ações. De acordo com o autor, “uma cura para a doença consiste em convencer as pessoas que você não é importante, que aqueles que controlam o destino delas não conhecem você ou, se conhecem, não se importam muito com o que você diz”^{5:77}. Ao chegar às escolas não tivemos dificuldade em fazer com que os professores, alunos e funcionários percebessem que não possuíamos qualquer vínculo ou poder com as decisões institucionais. O fato de termos sido recomendados abriu as portas dos cenários a serem observados e diminuiu uma suposta desconfiança.

Neste sentido, tínhamos duas opções para negociar a entrada no campo: a) entrar na escola com a documentação e torcer para que os responsáveis se sensibilizassem com o pedido ou b) conseguir um contato que ajudasse na inserção na escola. Escolhemos a segunda opção.

Inicialmente buscamos dentro de nossa rede de contatos e demais profissionais de educação física alguém que conhecesse a instituição ou algum professor que ministrasse aulas na ESS. Logo, em pouco tempo um colega acenou que conhecia o Prof. Fernando que era docente da ESS. Em seguida entrei em contato com o prof. Fernando e facilitou nossa entrada na instituição.

Observamos as aulas do professor Fernando, que se colocou à disposição e foi o mediador e principal colaborador durante o período em que estivemos na escola. O professor Fernando ministra aulas de educação física na ESS desde 1999. A observação começava no início do turno da tarde, com a chegada dos alunos à escola. Seguiu com a turma 701 (turma

foco da observação), cuja aula de educação física começava às 14h40 e continuava até o final do turno. Permanecíamos na escola após a observação da aula para conversar com os alunos, professores e demais funcionários ao final. Além de facilitar nossa aceitação, esta estratégia permitiu observar de modo mais amplo a interação entre alunos e professores.

A violência ritual

Na segunda semana de observação tentávamos, de certa forma, colocar em prática a lição da antropologia de estranhar o familiar. Coisa nada fácil, pois, afinal, éramos professores de educação física realizando uma pesquisa de observação participante em uma escola. Para nós, o ambiente escolar era um local familiar. A familiaridade pode ser vista como vantagem no processo de pesquisa, contudo, ela parece ser contrária à produção do estranhamento, pois a familiaridade torna o cotidiano “natural”.

Um fato marcante provocou um efeito de “desfamiliarização”, de distanciamento e de estranhamento. Era mais uma tarde de aula de educação física na ESS. Enquanto caminhávamos em direção à quadra do colégio, observamos, inicialmente de longe, uma cena que foi surpreendente, mais ainda, que provocou espanto: um aluno no chão sendo chutado por um adulto. Pela velocidade dos chutes e pela maneira como o aluno se contorcia para se proteger, percebemos que não era simplesmente uma brincadeira. Vimos que o aluno estava sendo agredido por um adulto. Diante da agressão, tentamos imaginar as razões para aquela cena. Ao nos aproximarmos da quadra, confirmamos que o adulto em questão era o professor Fernando. Um professor chutando um aluno não é uma cena familiar, nem estatisticamente normal, nem natural em nenhum sentido.

Embora a violência pertença de forma recorrente às relações sociais, a cena em pauta não é corrente e, mais ainda, é difícil de ser observada. Mais fácil é a observação da teatralização da violência entre crianças e mesmo entre pais e filhos. O famoso “brincar de luta” parece ter várias “funções”: desenvolvimento e relacionamento corporal, aprendizagem de artes da luta, autocontrole da força na luta e outras possíveis. Aparece como uma brincadeira atraente e divertida entre iguais, colegas e amigos, mas também entre os diferentes como pais e filhos e irmãos mais velhos e mais novos, entre outros. É um tipo de brincadeira que predomina entre crianças e jovens e, não raro, também entre adultos do sexo masculino, por vezes sob a forma da teatralização da agressão física. Sua prática pelo sexo feminino é mais difícil de ser observada ou de ocorrência mais rara. Sua extensão no espaço e sua permanência no tempo podem indicar uma necessidade profunda ou funcionalmente orientada.

A questão que se colocou a partir da observação foi: por que se efetivaria um ritual de agressão corporal no contexto da educação física escolar entre um professor e um aluno, e como ela é entendida, representada, pelos atores participantes e, especialmente, pelos alunos? Utilizamos a palavra agressão porque houve uma unilateralidade, do professor na direção do aluno, sem reação deste. Os atos violentos sem possibilidade normativa de resposta são frequentes nos rituais e constituem provações ou processos de aprendizagem de valores específicos (antes de se tornar rei, o predestinado deve levar golpes e ser cuspidor, deve ser desrespeitado e depreciado, para que aprenda o sofrimento dos outros diante desses atos). A literatura etnográfica relata profusamente rituais que ferem, que machucam, que provocam dor e a vontade de resistir ao sofrimento. A linha de análise dos ritos de iniciação clássica no trabalho de Van Gennep⁷ gerou frutos abundantes nesse sentido.

A definição de *bullying* não pode centrar-se no desejo seguido do ato do agressor, nem a agressão que é respondida poderia ser posta na categoria de *bullying*. A agressão sem resposta, física ou simbólica, é comum e posta como crescente nas descrições agrupadas sob o

nome de *bullying*. Neste caso, o professor estaria cometendo *bullying* com o aluno? O agredido deveria se manifestar como ferido, diminuído, humilhado ou violentado para conformar um ato de *bullying*? O *bullying* pode ser definido apenas pelos sentimentos subjetivos daquele que sofre com os atos agressivos. Ele pode existir apenas no dano, físico ou moral, ao sujeito objeto dos atos e deve ter um caráter repetitivo, isto é, um ato isolado ou que não se repete não pode ser caracterizado como *bullying*. A briga de comum acordo, igualitária, não é *bullying*, por mais que se repita no tempo. Os danos que cada lutador provoca no outro não entram na definição de *bullying*.

Percebemos que existe uma considerável dificuldade em se definir a violência na escola e que ainda não se chegou a um acordo necessário para se construir indicadores compartilhados de pesquisa⁸. Debarbieux⁹ afirma que uma única definição de violência escolar seria um erro no campo científico, tamanha complexidade deste tema. Abramovay¹⁰ aponta que a dificuldade consiste no fato da violência se expressar de múltiplas formas e compreendida de maneiras diversas. Porém, mesmo que a construção de um conceito de violência na escola seja complicado, Stelko-Pereira e Williams¹¹ aponta que a violência é algo que deve ser explícito e percebido pela vítima. Podemos perceber que a violência ritual parece não se encaixar nas formulações acerca das ideias de violência e principalmente de violência na escola. Antes de realizarmos interpretações sobre as funções e significados da interação violenta entre professor e alunos, descreveremos o que observamos.

Enquanto o aluno era chutado, o restante da turma se consumia em sonoras gargalhadas. Alguns alunos apontavam para o colega no chão e riam, outros aproveitavam a temporária impossibilidade de reação do colega para provocá-lo com apelidos depreciativos. O professor Fernando e o aluno que recebia os pontapés também pareciam se divertir, pois entre um chute e outro percebíamos suas risadas. Se, por um lado, desconhecíamos os motivos daquela cena, por outro tínhamos certeza de que a raiva não era a motivação dos pontapés. Certamente, os pontapés não eram “à vera”, pois era nítido que o professor não utilizava força que pudesse quebrar algum osso ou produzir um dano que necessitasse de socorro médico de urgência. Parecia que estávamos no mundo do teatro, presenciando cenas já ensaiadas. Entretanto, devemos ressaltar que não era um fingimento total, como a bofetada de um palhaço, ou mera pantomima. O aluno se contorcia tentando se proteger dos golpes e chegou a ficar com certa vermelhidão na pele quando o professor parou. Havia uma quota de força calculada, capaz de provocar dor sem provocar dano. O ato se assemelhava ao castigo físico, supostamente medido, dos pais sobre as crianças. Castigo que, habitualmente, provoca raiva, dor, choro e até humilhação. No ato observado havia uma diferença importante: os alunos continuaram a rir até o momento em que o professor parou e o aluno se levantou, também em risadas, e junto com os outros alunos saíram da quadra para o recreio. Ficamos com a sensação de termos presenciado um teatro “realista”, no sentido de que os golpes, embora fossem fortes, tinham por objetivo criar um teatro ritual para gerar alegria nos atores principais e nos participantes observadores.

Ainda desconcertados com a cena presenciada, sentamos na arquibancada da quadra. O professor veio ao nosso encontro, nos cumprimentou e começamos a conversar normalmente. Nada extraordinário ou anormal parecia ter ocorrido. A reação do professor parecia indicar que aquele ritual era normal, familiar e conhecido por todos. O fato nos parecia ainda mais estranho porque supúnhamos que, por sua formação em direito, o professor dominava a legislação em vigor que condena e pune a violência sobre crianças e jovens.

Com o passar dos dias na ESS começamos a perceber que aquela cena não era um fato isolado. Havia uma recorrência de “gestos violentos” ou interação violenta entre o professor Fernando e seus alunos em praticamente todas as aulas. Os principais gestos eram petelecos

no gogó, mordidas no couro cabeludo e beliscões no “bico do peito”, estes últimos exclusivamente em alunos do sexo masculino.

Sabemos que o castigo físico e o simbólico formavam parte das práticas disciplinares da escola tradicional. Nem sempre é fácil a distinção entre o castigo físico e o simbólico. Ter que ficar olhando para a parede por um tempo determinado é físico ou simbólico? Escrever 100 vezes sobre o respeito a uma norma é físico ou simbólico? A definição depende da interpretação subjetiva do castigado. Contudo, nas últimas décadas os castigos mais claramente físicos foram combatidos pedagogicamente e banidos pela legislação protetora de crianças e adolescentes. Muitos docentes não se atrevem a aplicar um castigo, como deixar o aluno sem recreio, e outros pensam que essa seria uma ação violenta, injusta ou ilegal. Quando ocorrem nas famílias os castigos físicos são crescentemente ocultos ou dissimulados, e os jornais publicam casos de parentes presos e julgados por castigarem crianças e, principalmente, quando lhes provocam dano físico.

A possibilidade tradicional de usar o castigo para restabelecer o equilíbrio perdido pela violação de uma norma entrou em rápido declínio no caso das crianças e dos adolescentes. Na creche, por exemplo, uma criança morde a outra. A professora promove a conversa, tentando mostrar o que é errado, e procura levá-la na direção da paz e do perdão. O agressor é perdoado, por vezes prometendo não repetir o ato. O agredido, entretanto, parece contar apenas com o benefício de ter perdoado. Há um desequilíbrio evidente no modo de lidar com o ato, pois o agredido pode sentir que não é compensado. Somente se sentiria compensado se ficasse com o sentimento de possuir uma moral superior. Reconheçamos que esse sentimento é difícil de emergir mesmo entre os adultos, que dizer entre as crianças. No entanto, o castigo era uma coisa séria que tinha claramente por objetivo restabelecer o equilíbrio quebrado por um ato punível, mudar determinadas condutas e gerar hábitos aceitos. A famosa lei bíblica de Talião é a forma mais conhecida de reinstalar ou restaurar o equilíbrio quebrado pelo ato agressivo.

Se o contexto indica um declínio dos castigos, especialmente o uso da força física, a observação na escola mostrou sua repetição. Evidenciou também que os atos violentos de interação não ocorriam com todos os alunos, mas somente com aqueles que possuíam maior afinidade com o professor e cometiam mais infrações disciplinares. A interação violenta poderia acontecer em qualquer momento: antes da aula começar, durante, depois da aula ou até mesmo em um encontro durante o recreio nos corredores da escola. Não tomamos conhecimento ou percebemos outros professores de educação física, nem de outras disciplinas, interagindo dessa maneira com os alunos. Ou seja, embora a atividade corporal pudesse favorecer a ocorrência de violência física, registramos apenas que um professor da área a usava e que era aceita pelos alunos, que riam ao invés de chorar e que pareciam estar sendo privilegiados ao invés de castigados e depreciados. Os demais professores da escola conheciam e testemunhavam a interação violenta do professor Fernando com alunos. Devemos ressaltar que eles não teciam críticas ao comportamento do professor, o que mostra que essa forma de agir era aceita não apenas pelos alunos, mas também pelos membros do corpo docente, mesmo quando não usavam o “recurso”. Colombier¹⁵ ao definir a violência na escola, aponta que antes de tudo a violência nasce de uma lógica da exclusão. Porém, a violência ritual em questão atua com uma lógica exatamente no sentido oposto de uma lógica de exclusão. A violência ritual inclui e agrega os diferentes, através de ritual. Logo, não é possível tratar a violência ritual como uma forma de violência. O clima de aceitação e mesmo de regozijo dificultava tanto a interpretação da violência quanto do *bullying* sob o ponto de vista das representações ou das subjetividades.

A interação violenta parecia que tinha duas faces. Por um lado, parecia aproximar afetivamente os alunos do professor. Por outro, funcionava como um ato de revide, castigo ou

correção, por parte do professor, de alguma infração disciplinar. Geralmente, quando era o caso de indisciplina o professor avisava. A principal frase de alerta era: “Olha só! Você tá doidinho para apanhar e eu, para bater. Vai casar certinho!”. Diante deste alerta os alunos se desculpavam com o professor e o caso podia terminar apenas na advertência. A mensagem que parecia pairar no ar era: castigo-te porque te amo. O ato violento tomava a forma de uma mensagem corretiva de amor.

O ritual da interação violenta se iniciava geralmente da mesma maneira: o professor chamava um aluno com um tom de voz sarcástico, leve sorriso nos lábios e um lento movimento com a mão. Após este chamado a sentença estava decretada, e só cabia ao aluno ir ao encontro do professor. Quando o aluno relutava em se dirigir espontaneamente até o professor, rapidamente os outros alunos se organizavam e conduziam o infrator até o professor. Enquanto o aluno recebia a punição, era o foco de atração e gozação dos demais alunos. Este tipo de interação, portanto, estava consolidado na relação professor-aluno e era reconhecido como algo ao mesmo tempo engraçado e punitivo: estávamos diante de uma punição que diverte ou de uma diversão que pune.

Apenas em uma ocasião um aluno se recusou a participar e não permitiu ser conduzido pelos outros até o professor. Neste dia o professor Fernando disse em voz alta aos alunos que “deixassem para lá”, mas alertou o aluno infrator de que não ia esquecer a recusa. Estava dizendo que apenas adia o castigo, porém que não deixaria o ato sem punição. No final da aula, depois de passado muito tempo do ocorrido, o professor se aproximou vagarosamente do aluno sem que ele percebesse e o segurou. Em seguida, realizou todos os gestos típicos por um tempo superior ao que normalmente costumava acontecer. Mesmo sendo pego de surpresa após a recusa inicial, o aluno reagiu de maneira natural, rindo e brincando, enquanto os demais alunos se esbaldavam em risos com a cena. Parecia que o professor tinha uma perfeita noção do momento e do modo como devia ser proporcionado o castigo: ele esperava uma oportunidade que não provocasse raiva ou sentimentos negativos no aluno. Estávamos diante da arte de punir fisicamente sem provocar nem danos físicos nem sentimentos negativos, como os relatados nos casos de *bullying* ou de violência não consentida. O professor parecia saber o modo e o momento em que a violência seria consentida e provocaria risos e brincadeiras.

Em outro dia, dois alunos chegavam à quadra para mais uma aula de educação física. Formavam parte do grupo de alunos que tinham maior afinidade com o professor. Já tínhamos observado várias vezes os dois recebendo os petelecos e as mordidas no couro cabeludo. Entretanto, naquele dia, havia uma coisa curiosa no comportamento deles: entraram na quadra olhando para o professor e fingindo que estavam brigando. Enquanto iam simulando tapas, olhavam para o professor, esperando por alguma reação. Os dois estavam visivelmente esperando a reação do professor, pois se agrediam de maneira branda e somente quando o professor olhava. O professor Fernando percebeu e então estendeu o braço e chamou-os com um suave movimento dos dedos. Com aquele gesto estava decretada a punição do professor pela infração disciplinar dos dois alunos, que reagiram com contentamento, pois desejavam aquela atitude do professor. Os demais alunos esperavam atentamente o momento das mordidas. O professor Fernando realizou todo o ritual, com tapas, mordidas e xingamentos. Durante o período em que interagiu com os atores da briga, os demais alunos ficaram observando e rindo como de costume.

A interação violenta parece adquirir um caráter de afeto, de reconhecimento, de aproximação e até de amor. Com sua briga simulada, os alunos procuraram o corpo a corpo com o professor. A analogia com a interação violenta nas relações eróticas e sexuais parece se impor, embora no caso da escola a sexualidade fique de fora. No entanto, o contato físico, o corpo a corpo, está bem presente e sem ele o ritual não ocorreria. Parece existir a regra de que

provocar certo grau de dor, aquele que pode ser sofrido, faz parte da interação violenta. Murakami¹⁶ descreve como o esforço da corrida provoca dor e estabelece o sofrimento como a vontade de suportar a dor. O sofrimento é a dor possível de ser aguentada sem sair da corrida. É uma dor consentida.

Moura et al¹⁷ analisando 52 atletas de alto rendimento em esportes coletivos apontou que dor e prazer estão sempre associadas nas situações onde esta é passível de ser superada. Além disso, apontaram que a dor é considerada um elemento indispensável na busca dos objetivos. Gonçalves, Turelli e Vaz¹⁸, analisando atletas de diferentes modalidades esportivas apontaram que o treinamento corporal valoriza as dores e sofrimentos que acabam por justificar a violência contra o próprio corpo. Os autores apontam ainda que há nas práticas corporais “uma pedagogia da dor e do sofrimento, na medida em que estes são representados como algo normal, corriqueiro, necessário, edificante e, também, prazeroso”^{18:154}. Em outras palavras, o castigo e a dor aparecem, talvez, como possibilidade da relação consigo mesmo, no caso da corrida, e com os outros, no ritual da violência escolar.

As observações em curso parecem ir de encontro às correntes pedagógicas que pretendem banir a dor e o sofrimento, tanto no processo de ensino e aprendizagem (aprender com prazer) quanto na interação escolar, e uma de suas manifestações mais mencionadas: o denominado *bullying* (que hoje conta com sentenças judiciais que o penalizam ou, melhor dizendo, penalizam a escola onde foi cometido, como em sentença recente de domínio público). A pedagogia estaria situada no processo civilizador, como visto por Elias¹⁹, que diminui de forma crescente a aceitação da violência em qualquer uma de suas formas.

Atores e participações

Na interação violenta que relatamos, o professor assume a função do oficiante, na medida em que estabelece o momento e o tipo de violência que põe em prática. Ele também parece se orientar pela capacidade do aluno de aguentar a dor, isto é, de alguma forma ele sabe qual é o limite suportável do sofrimento. Se a dor se tornasse insuportável, poderia provocar reação por parte dos castigados e a quebra da interação violenta.

No caso dos alunos, classificamos a participação em quatro níveis: os alvos, os condutores, os acompanhantes e os espectadores. Estes papéis eram desempenhados por alunos com características diferentes. Os alvos eram os alunos que sofriam a agressão ou que poderiam ser considerados iniciantes no processo ritual. O papel de alvo era desempenhado por um percentual menor de alunos da turma. Os alvos possuíam mais afinidade com o professor, tinham maior assiduidade e participação intensa nas atividades propostas pelo professor durante a aula. Pareciam ter o perfil adequado para se tornarem guerreiros. Os condutores eram alvos em potencial ou candidatos, na medida em que possuíam todas as características dos alvos e ficavam responsáveis por conduzir os alvos que se negavam a ir até o professor por vontade própria. Os acompanhantes eram os alunos que não possuíam força física para conduzir o alvo até o professor, mas que acompanhavam os condutores até o professor. Faziam, por assim dizer, parte do coral. As poucas meninas, que também por vezes eram alvos, representavam o papel de acompanhantes com frequência significativa. Participar da interação violenta como acompanhante é uma forma de pertencer ativamente, como ator, ao ritual da interação. E, finalmente, os espectadores eram os alunos que observavam, que emitiam sonoras risadas, sendo que alguns deles até provocavam os alvos. No grupo dos espectadores estavam os alunos aparentemente mais fracos fisicamente, os mais tímidos e aqueles com menor habilidade nas modalidades esportivas. A interação violenta é um tipo de participação que agrega toda a turma, embora mantendo a velha distinção entre os que atuam

e os que são espectadores, entre os atores principais e os coadjuvantes. Sobre todos eles sobressai a figura do diretor-oficiante, que ocupa a posição de professor.

A participação como alvo parece outorgar um status especial e superior perante a turma. Ser chutado ou mordido pelo professor dentro do ritual da interação é uma estratégia simbólica que indicaria maior afinidade e reciprocidade de afeto ou um relacionamento mais intenso com o professor. Mais ainda, quem resiste à violência sem chorar, sem se queixar e dando risadas é valente, sabe sofrer e supera, na integração final com o oficiante do castigo, obstáculos de um percurso de herói. Portanto, mais do que simplesmente uma brincadeira de bater, a interação violenta revela uma forma complexa e organizada de sociabilidade hierarquizada entre o professor e seus alunos, sendo que os alvos ocupam o lugar mais alto da pirâmide e os espectadores, o mais baixo. O diretor do ritual parece flutuar por cima da pirâmide, e talvez ocupe outro espaço.

A prisão na solitária pode outorgar um estatuto especial e de respeito aos detentos que ficam nela por mais tempo. Depois de tudo, eles mostram uma alta capacidade para resistir à dor de sua condição; em outras palavras, aguentam sofrer, suportam o sacrifício. Os que se sacrificam pela fé, pela causa, pelos outros são respeitados e não raro amados. Embora no ritual estudado se ria e se provoque os alvos, será que eles ganham admiração e respeito, enfim, um estatuto superior? Ainda que nos falem evidências, trabalhamos com a hipótese afirmativa enquanto portadora de maiores probabilidades.

Oliveira²⁰, ao analisar a educação do corpo na escola brasileira, aponta que a violência sempre foi um elemento que marcou presença na escola. Desde os castigos físicos, passando por uma espécie de violência moral, onde se utilizava mecanismo de constrangimento em público, e chegando hoje a uma forma de violência simbólica que atua de forma mais sutil e silenciosa. Temos a imagem de que na educação tradicional há um “centro”, regulado por normas mais ou menos codificadas e mais ou menos explícitas, que pode aplicar a violência. A direção, os docentes e inspetores, quando existem, pertencem ao centro. A violência exercida pelo centro pode ser reforçada pela violência da família. Contudo, nas últimas décadas assistimos a uma reação legal e cultural ao uso da violência no contexto escolar como castigo ou correção. O que escutamos dizer é que os docentes não se atrevem a usar castigos físicos, e mesmo nos lares a violência física ou foi banida ou se tornou silenciosa, invisível, envergonhada. Vivemos um clima cultural, e legal, que nos obriga a controlar a vontade de castigar as crianças e os adolescentes, embora existam reações a essa tendência dominante. Na medida em que a proibição do castigo domina o cotidiano escolar, o “centro”, que poderia realizar a punição violenta, mas legítima, desaparece. Digamos que a violência fica sem normas, sem regulação e sem centro.

Ao mesmo tempo, divulga-se de forma crescente a ideia de que as crianças nunca foram tão violentas quanto hoje. Sem regulação e aplicação da violência por um centro, será que ela explode nos lugares e momentos menos esperados? Os ataques a colegas e docentes, a instauração de bodes expiatórios (bullying) teriam como componente o desaparecimento do centro encarregado da violência regulada? Crianças e jovens teriam assumido a aplicação da violência que antes era propriedade do centro?

Na narrativa que fizemos da interação violenta, ela parece voltar sob a forma do ritual, da teatralização, da punição que diverte ou da diversão que pune e recupera o “centro”, no caso, um professor muito especial. Destaquemos que os alvos da violência são os preferidos, os melhores, os mais próximos, enfim, os mais amados. Castiga-se quem se reconhece e aprecia. Os outros podem ser apenas meros espectadores e fazer parte do coro que ri e debocha dos preferidos. O castigo seria uma medida de amor? O castigo aos preferidos poderia também ser entendido como uma forma de vingança ou compensação para aqueles

que não são os “eleitos”? Ou provocaria certa inveja nos não preferidos, já que os castigados recebem maior atenção do professor?

Longe de nós o objetivo de denunciar ou de fechar respostas sobre as questões formuladas. A interação violenta narrada revela um complexo processo de interação social e sociabilidade entre um grupo de alunos e um professor altamente valorizado por eles e pelos colegas. Perceber a complexidade nas interações é um esforço metodológico fundamental para a pesquisa etnográfica. A familiaridade dos atores com seus eventos pode tornar opacos os significados que estão em jogo. Contudo, a opacidade pode ser uma condição importante para a eficácia da interação. Ela é eficaz porque seus mecanismos são desconhecidos?

Se pudéssemos simplificar a interação violenta, diríamos que ela opera como uma forma de sociabilidade e organização da dinâmica do grupo, tanto entre professor e alunos quanto entre os últimos. Em termos de organização, distingue os que estão mais próximos e mais distantes da figura central, o professor. Cria uma vontade de mobilização para integrar o seletivo grupo dos alvos. A interação violenta agrada, gera um prazer baseado tanto no sofrimento quanto na burla. Lembra o conceito de sociação de Simmel²¹, em que os indivíduos interagem pelo interesse em sociabilizar, pelas emoções que gera o evento. Para Simmel, na sociação os objetivos são deixados em segundo plano, de modo que a única razão dos indivíduos é desfrutar do próprio encontro. Alguns fenômenos sociais facilitam este tipo de interação e de conversa entre pessoas que aparentemente não possuem afinidades, como no campo das artes, da gastronomia e, no caso do Brasil, do futebol.

A interação violenta que observamos parece, por um lado, possuir características semelhantes à sociação de Simmel, embora menos civilizada que seus exemplos. A interação seria o único objetivo da motivação dos indivíduos, mas também parece cumprir algumas funções explícitas como reprimir, punir ou alertar os alunos sobre algumas infrações disciplinares durante a aula, além de reconhecer, valorizar e dar afeto.

No cotidiano escolar é comum que as aulas de educação física cumpram outras funções além da pedagógica, como criar um clima mais descontraído entre os alunos. O espaço alternativo das aulas e a possibilidade de fazer as mesmas atividades que muitas vezes são praticadas nos momentos de lazer, na rua ou no clube, reforçam este fato. Outro ponto comum é a reclamação dos professores de que os alunos da escola pública brasileira estão cada vez mais agressivos e violentos. De modo geral, o tema da violência na escola tem sido requisitado e difundido em jornais, revistas, programas de televisão e periódicos especializados. O que chama a atenção neste estudo é a utilização da violência como ferramenta de sociabilidade e de organização, colocando, portanto, em questão os indicadores de violência escolar elaborados de forma pouco densa, isto é, sem descrições que insiram o suposto ato de violência na rede simbólica do cotidiano escolar.

Velho²² alerta sobre a necessidade de se compreender a violência não apenas como algo derivado, consequência e produto de outras forças sociais, mas como um fenômeno que tem uma densidade e lógicas próprias. A interação violenta entre os alunos e o professor é uma espécie de jogo consentido que revela afeto e respeito entre eles. As brincadeiras observadas eram realizadas tanto com meninas quanto com meninos, embora de forma e com intensidade diferenciadas. O respeito estava presente, pois em nenhum momento os alunos cogitaram ou reivindicaram a possibilidade de realizar os gestos contra o professor. Naquele cenário, a hierarquia estava marcada e a violência ritual fluía do centro para a periferia.

A interação violenta não seria um reflexo de uma forma de sociabilidade e ludicidade; ela parece ser um agente fundamental na criação desta mesma sociabilidade e ludicidade para o grupo. Para os alunos, os chutes, as mordidas e os petelecos não são uma forma de violência, autoritarismo ou qualquer outra manifestação que vise dano à integridade física e

moral. Acima de tudo, os gestos operam como uma espécie de ritual, que congrega uma forma de sociabilidade lúdica por meio da violência, que corrige, reconhece e manifesta apreço.

Conclusões

O caso da interação violenta descrito neste artigo poderia ser interpretado pelo campo da educação como uma prática vinculada à pedagogia tradicional. Os pedagogos afirmam que nesta pedagogia o professor atua como um centralizador do processo de ensino e estabelece relações diretivas. Ele é o centro. O campo da educação progressista sempre encarou a educação tradicional como um fantasma a ser combatido. Dizer que um docente é tradicional é um insulto. O bom docente parece ser aquele que emite um discurso contra a tradição.

Na educação física, a pedagogia tradicional ganhou nomenclaturas como esportivista, mecanicista e tecnicista. Estes nomes acusatórios foram dados pelos defensores de uma intervenção alternativa na qual não houvesse nenhum tipo de autoritarismo e as aulas não focassem apenas a técnica esportiva, a aprendizagem motora ou o desenvolvimento motor. Aulas sem violência, sem hierarquias de desempenho, sem competição, sem disciplina, sem sofrimento e com prazer.

A narrativa da interação violenta parece ir de encontro às críticas à pedagogia tradicional e questionar as propostas alternativas, não tradicionais ou progressistas. A violência volta na interação travestida de ritual, de teatro, onde o sacrifício é consentido, o sofrimento, aceito. Contra as postulações inocentes sobre o prazer, ela recoloca o prazer no sofrimento possível. No caso analisado, alunos e professores se envolvem em um processo de violência consentida, em que ela ganha contornos e significados de organização e reconhecimento. Professores e comunidade escolar testemunham as agressões e não se manifestam contra. Será que aceitam a volta daquilo que se tenta excluir? Será que a interação violenta poderia nos ajudar a repensar o paradoxo em vigor entre a repressão da violência escolar e a repetida asseveração de que a escola está cada dia mais violenta?

Referências

1. Moura DL, Soares AJG. Cultura e Educação Física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas. *Movimento* 2014;20(2):687-709.
2. Geertz C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC; 1989.
3. Magnani JGC. De perto e de dentro: notas para uma antropologia urbana. *Rev Bras Ci Soc* 2002;17(49):12-30.
4. Fonseca C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Rev Bras Educ* 1999;10:58-78.
5. Becker H. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec; 1997.
6. Becker H. Uma teoria da ação coletiva. Rio de Janeiro: Zahar; 1977.
7. Van Gennep, A. Os ritos de passagem. Petrópolis: Vozes; 1978.
8. Abramovay M, Rua MG. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO; 2002.
9. Debarbieux E. Violências nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux E, Blaya C, editores. Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO; 2002.
10. Abramovay M. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO no Brasil; 2005.
11. Stelko-Pereira AC, Williams LCA. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas Psicol* 2010;18(1):45-55.
12. Lovisolo H. Um homem chamado cavalo: notas sobre a socialização. In: Arnt H, Helal R. A sociedade na tela do cinema. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais; 2002b.
13. Fante C. Fenômeno bullying. Campinas: Versus Editora; 2005.

14. Montenegro ELL. A Educação Física e o desenvolvimento moral do indivíduo numa perspectiva Kohlberguiana. [Dissertação de Mestrado em Educação Física]. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho; 1994.
15. Colombier C et al. A violência na escola. São Paulo: Summus; 1989.
16. Murakami H. De qué hablo cuando hablo de correr. Buenos Aires: Turquests editores; 2010.
17. Moura PV, Silva EAPC, Silva PPC, Freitas CMSM, Caminha IO. O significado da dor física na prática do esporte de rendimento. Rev Bras Ciênc Esporte 2013;35(4):1005-1019.
18. Gonçalves MC, Turelli FC, Vaz AF. Corpos, dores, subjetivações: notas de pesquisa no esporte, na luta, no balé. Movimento 2012;18(3):141-158.
19. Elias N. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 1990.
20. Oliveira MAT. Educação do corpo na escola brasileira. Campinas: Autores Associados; 2006.
21. Simmel G. A sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: Moraes E. Sociologia: Simmel. São Paulo: Ática; 1983.
22. Velho G. Rio de Janeiro: cultura, política e conflito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2007.

Agradecimentos: Ao CNPq, pela bolsa de mestrado.

Recebido em 21/01/16.

Revisado em 24/10/16.

Aceito em 11/12/16.

Endereço para correspondência: Diego Luz Moura. Av. José de Sá Manicoba, s/n, Centro, Petrolina/PE, CEP 56304-205. E-mail: lightdiego@yahoo.com.br.