EDUCAÇÃO FÍSICA EM PREVENÇÃO E COMBATE AO BULLYING NA EDUCAÇÃO

PHYSICAL EDUCATION IN THE PREVENTION AND COMBAT OF BULLYING IN EDUCATION

ANDREZA PEREIRA RODRIGUES DOS SANTOS
Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNISAN – Centro Universitário (2021); Professora de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O interesse em pesquisar o tema em questão surgiu mediante a repercussão do assunto na sociedade, bem como os alarmantes casos de violência, decorrentes de assassinatos e suicídios suscitados pela prática do *bullying*, primordialmente, nas escolas. Esse assunto é de grande relevância para minha formação acadêmica, uma vez que o docente de educação física tem papel essencial no processo de inclusão dos diversos atores envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. Para desenvolver os estudos sobre o presente tema, utilizei a abordagem teórico-metodológica qualitativa, no qual será pautado em revisão bibliográfica disponível. Deste modo, além de referências bibliográficas, analisei reportagens divulgadas em jornais e artigos publicados em revistas, cujo estudo possibilitou identificar os fatores em que acontece o aparecimento da violência escolar através do *bullying*.

Palavras-Chave: Educação Física. Prevenção. Bullying.

ABSTRACT

My interest in researching this topic arose from its impact on society, as well as the alarming cases of violence resulting from murders and suicides caused by bullying, primarily in schools. This subject is of great relevance to

my academic training, since physical education teachers play an essential role in the inclusion process of the various actors involved in the teaching-learning relationship. To develop the studies on this topic, I used a qualitative theoretical-methodological approach, based on a review of available bibliographic sources. Thus, in addition to bibliographic references, I analyzed news reports published in newspapers and articles published in magazines, the study of which allowed me to identify the factors that contribute to the occurrence of school violence through bullying.

Keywords: Physical Education. Prevention. Bullying.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como problemática central estudar a violência escolar, especificamente, o *bullying*, tendo em vista os frequentes casos noticiados tanto no Brasil como no exterior. Assim, estipulei como objetivo geral analisar o papel da escola e do professor de educação física frente ao fenômeno *bullying* e, como objetivos específicos avaliar quais as medidas preventivas que a escola com o auxílio das aulas de educação física pode tomar para combater o *bullying*? Quais as consequências desse comportamento agressivo no processo desenvolvimental e socialização dos indivíduos? Qual o papel do gestor escolar e da educação perante a este tipo de violência?

A recente discussão acerca dos efeitos da prática do bullying dentro das salas de aula e seus reflexos no processo do ensino-aprendizagem.

Porque se torna cada vez mais relevante o estudo sobre os efeitos do bullying dentro da sala de aula, e quais resultados esses hábitos trazem para os alunos e suas relações com a sociedade?

Esta pesquisa justifica sua escolha em analisar sobre Bullying que deriva do termo em inglês *bully*, que significa valentão, ou seja, o termo serve para o conceito do comportamento de práticas ofensivas de coerção entre pessoas, podendo ser essas, ações de agressão física ou verbal. Práticas estas que sempre foram bastante comuns nos mais diferentes círculos sociais, principalmente nos vividos dentro das escolas e nas relações de trabalho, mas que dificilmente eram discutidas abertamente, principalmente por preconceito, medo, ou até mesmo por traumas causados por práticas de bullying.

O bullying foi durante muito tempo, um assunto de pouca relevância e de menor observação acadêmica. Hoje, porém, se tornou objeto de estudo de boa parte do meio acadêmico-científico, recebendo atenção dos pesquisadores de diversas áreas, desde a medicina até dos profissionais da educação, que procuram através de tais estudos aprofundar os conhecimentos sobre as motivações, resultados, mitos e realidades sobre a prática do bullying.

Nos meios escolares, faz-se necessário maior cuidado e atenção sobre tal assunto, tendo em vista que muitos alunos têm sofrido de tal agressão e por consequência acabam resultando em problemas em seu desenvolvimento na carreira escolar, normalmente alterando não apenas o desempenho dos alunos nas avaliações, mas também podendo causar alterações nos hábitos desses alunos, como por exemplo, agressividade, falta de atenção e baixa autoestima.

Através do estudo de tais elementos, busca-se elaborar propostas de trabalhos que visem à formação de novas formas de lidar com tal problema dentro das escolas, buscando auxiliar na readaptação de alunos que passem por tais situações e assim possam se recuperar em seu meio de estudo e na própria sociedade que vive.

Hoje o bullying tem sido um dos grandes problemas enfrentados dentro das escolas, devido aos efeitos que tais práticas têm trazido. Depressão, agressividade, medo, ansiedade e dores físicas, têm sido os mais comuns problemas que se observam em uma análise mais ampla sobre o bullying, que resulta em graves problemas no desenvolvimento estudantil do indivíduo.

O objetivo deste artigo é analisar que o fato de que o Bullying, a intimidação direta ou indireta que varia da simples gozação até atitudes mais violentas que empreguem a força física, é motivo de preocupação crescente nas escolas. Educadores, pais e psicólogos se questionam sobre o que fazer para dar fim a esse problema endêmico da agressão e do desrespeito. Dentre os objetivos específicos pode-se descrever: Conceituar os principais termos que regem a prática do bullying; apontar sintomas e problemas causados pelo bullying na escola.

Através de pesquisa bibliográfica e familiarização dos principais pesquisadores de tal assunto, a pesquisa buscara colaborar na construção do atual cenário de estudo sobre o bullying. Tais materiais somam textos acadêmicos, estudos de caso, livros especializados, e periódicos especializados no assunto, principalmente nas avaliações de situações de bullying dentro da escola. Visando maior aprofundamento nesse método, se somarão os conhecimentos prévios com a análise individual de alguns casos particulares feitos pelo pesquisador, porém, não tornando esses casos o foco principal da pesquisa ou localizando a pesquisa nessas particularidades.

As relações que se estabelecem dentro do meio escolar, no caso desta pesquisa, exigem a análise qualitativa de dados, de forma a dar fundamental importância às relações entre os envolvidos e sobre o discorrer das mesmas. Ignorar as individualidades, neste caso é tornar toda uma pesquisa apenas uma grande soma de números sem muita profundidade.

O bullying sempre existiu, mas antes era apenas conhecido como situações de brigas entre as crianças, implicâncias entre os jovens. Contudo, atualmente essas mesmas brigas e implicâncias, tornaram-se ao longo dos anos, agressões físicas, emocionais e até mesmo motivo de perseguições. Somente, após ver relatos descritos nos veículos de comunicação é que a sociedade passou a buscar soluções para um problema antigo.

PROGRAMAS E MEDIDAS DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA E O COMBATE AO BULLYING

O bullying entre alunos na escola foi inicialmente detectado nos países escandinavos (Suécia e Noruega) e no Reino Unido. Nestes países, foram feitas as primeiras apostas em trabalhos de intervenção para diminuir a agressão e vitimação (Olweus, 1993a; Smith & Sharp, 1994a, *apud,* Pereira, 2002). Há numerosos estudos que referem medidas cujo objetivo é reduzir o bullying nas escolas: no Reino Unido (Besag, 1989; Tattum & Lane, 1989; Smith & Thompson, 1991; Elliot 1991; Tattum, 1993; Smith & Sharp, 1994a; Sharp & Smith, 1994a, *apud,* Pereira, 2002), na Noruega existem os estudos de Olweus (1991, 1992, 1993a, *apud,* Pereira, 2002) e no Canadá, de Pepler et al (1993a, *apud,* Pereira, 2002).

Muito pode ser feito para reduzir os problemas de agressão e vitimação na escola e há agora evidências consideráveis de que a intervenção pode ser eficaz. Para saber o que é que foi feito ao nível das escolas para prevenir ou combater o bullying descreve-se duas intervenções fundamentais. Uma foi desenvolvida por Olweus, na Noruega e descrita no livro intitulado *Bullying at school - what we know and what we can do* (1993, *apud,*

Pereira, 2002). A outra intervenção foi levada a cabo por Smith, no Reino Unido, em Sheffield, e encontra-se detalhadamente descrita em duas obras intituladas *School bullying - insights and perspectives*, Smith & Sharp (1994a, *apud,* Pereira, 2002) e *Tackling bullying in your school - A practical handbook for teachers*, Sharp & Smith (1994a, *apud,* Pereira, 2002).

Pikas (1975, *apud,* Pereira, 2002) escreveu sobre a solução dos problemas de bullying nas escolas da Suécia, então designado por mobbing. Apresentando os princípios e os resultados do trabalho de um grupo anti-bullying. O método que apresenta "*The minute-sentence method*" é baseado na qualidade da interação entre o observador e um aluno suspeito de estar a agredir os colegas, mas procurando o seu caminho no sentido de ações construtivas. Apontam-se pontos básicos como os sentimentos e atitudes em relação ao aluno que é vítima e ideias para mudar as estratégias de ação face ao aluno vítima. De uma maneira geral, os efeitos foram positivos no tratamento de alunos agressores.

Cowie, Sharp & Smith (1992, *apud,* Pereira, 2002) desenvolveram o método iniciado por Pikas (1975, *apud,* Pereira, 2002). Este método visa estabelecer uma área de preocupação partilhada em que o técnico (professor ou psicólogo) oferece, ao desencadear da culpabilização do aluno, a possibilidade de mudança para uma perspectiva construtiva de soluções para o problema. As sugestões dadas pelos alunos são consideradas de forma séria e discutidas de maneira a averiguar qual é a possibilidade prática de serem concretizadas.

Em síntese, Pikas em 1975, na Suécia, desenvolveu um método de preocupação partilhada, amplamente divulgado, que distingue a ação individual de um agressor, de um grupo de agressores, gang, que ataca um ou vários colegas. Este método foi retomado e desenvolvido pelos ingleses Cowie, Sharp & Smith (1992, *apud,* Pereira, 2002) e Sharp, Cowie & Smith (1994, *apud,* Pereira, 2002) e foi designado por "*The Method of Shared Concern*".

Cowie & Sharp (1992, *apud,* Pereira, 2002) descrevem uma medida de intervenção que deve ser integrada no projeto global para a prevenção e redução do bullying. Os "Círculos de Qualidade" são uma técnica usada na indústria para incrementar a participação dos trabalhadores na tomada de decisões.

O processo dos círculos de qualidade pode ser representado em cinco passos: identificação do problema, análise, apresentação de soluções, proposta do plano à direção da escola e a sua reformulação. Há grandes benefícios em envolver os alunos na procura de soluções para o bullying e os círculos de qualidade permitem-no. Envolvendo os alunos no problema do bullying, cria-se uma responsabilidade coletiva em mobilizar esforços de forma a tornar mais efetivo um clima contra o bullying.

Cowie & Sharp (1994a, *apud,* Pereira, 2002) referem que trabalho em grupo cooperativo assenta na procura de soluções em conjunto e inicia-se com o estudo de todas as alternativas e soluções possíveis (*brain-storming*). Fundamental para o trabalho cooperativo é a aceitação valores de confiança e de respeito pelo outro. São realizados exercícios para adquirir confiança, nomeadamente através de discussões em grupo e drama. Outro aspecto crucial é aprender a ser tolerante, aceitando diferentes perspectivas de um problema. Os pares são da maior importância para a manutenção de um ambiente cooperativo ou agressivo.

O método, que assenta nos círculos de qualidade, procura, através da participação do grupo e partindo das suas próprias sugestões, resolver os problemas da escola.

Sharp & Cowie (1994, *apud,* Pereira, 2002) referem-se à capacidade de ser assertivo, como o direito de cada um expressar sentimentos e emoções de forma natural e honesta. Este treino deve ser realizado com crianças que tenham dificuldade em defenderem os seus interesses. Tem como objetivos proporcionar-lhes algumas

estratégias que facilitem enfrentar as situações de bullying, permitir o recurso a estratégias assertivas para resolver os problemas de bullying e ajudar a sentirem-se mais autoconfiantes e a aumentar a autoestima. Cada criança é preparada para responder com firmeza às ameaças dos colegas, mas não com violência ou deixando que seja agredida. Este treino também é importante com crianças agressoras porque muitas vezes o problema é elas não saberem que se pode ser assertivo, sem se ser agressivo.

O aconselhamento pelos pares assenta no poder do grupo para facilitar ou dificultar as relações interpessoais (Sharp & Cowie, 1994, *apud,* Pereira, 2002). Consta de um grupo de alunos que é treinado para apoiar os colegas, pois grande parte dos problemas destes são comunicados a um colega e não aos pais ou aos professores. Para introduzir o serviço de aconselhamento pelos pares emergem quatro áreas principais: confidencialidade, responsabilidade, treino e supervisão.

Cowie & Sharp (1996, *apud,* Pereira, 2002) no livro sobre o aconselhamento pelos pares apontam a importância do saber ouvir. As crianças comunicam, mas percebem que ninguém as ouve nem lhes presta atenção. O aconselhamento foi identificado com termos diferentes como: colega ajudante, colega conselheiro, colega de apoio. O apoio pelos pares é baseado no fato de, na maior parte das vezes, os alunos procurarem os colegas quando são confrontados com problemas sérios que não sabem como resolver. Pretende-se com o apoio pelos pares que os alunos aprendam a ouvir e a preocuparem-se com os outros. Simultaneamente, procura-se promover o autoconhecimento, a autoestima e as competências de interação social. O programa de apoio consiste em ensinar a escuta ativa, a resolução de problemas e a capacidade de guardar um segredo, isto é, ser confidencial. O treino de alunos para serem apoiantes, permite-lhes melhorar algumas competências como ouvir e dialogar sobre os seus problemas. Aumenta, assim, o número de pessoas na escola a quem os alunos podem recorrer, melhorando o clima de escola.

Segundo as autoras, os jovens conselheiros umas vezes trabalham com os agressores e outras com as vítimas. As crianças muito novas têm alguma dificuldade em serem conselheiras. Estes alunos são treinados para não aceitarem nem tolerarem o comportamento agressivo, aceitam sim os colegas que agrediram. As crianças agressivas são mais resistentes à cooperação com este grupo. A investigação demonstrou que o clima da escola melhorou com o aconselhamento entre pares. O trabalho cooperativo é preferido pelas meninas. Este trabalho visa à mudança das relações interpessoais no grupo e não a mudança de um comportamento concreto. Os meninos agressores são os que apresentam maiores dificuldades em aderir ao grupo porque não acreditam nas possibilidades dos outros para os ajudarem e só mais dificilmente começam a confiar neles. O serviço de apoio pelos pares traz benefícios aos colaboradores e à escola como um todo.

Cole (1987, *apud,* Pereira, 2002) diz que a maioria das situações de bullying são presenciadas pelos colegas quer no recreio, quer na sala de aula, pelo que ninguém melhor do que eles para poder intervir de forma positiva.

É com as pessoas de um grupo similar em idade e com quem partilham as mesmas experiências que as crianças ou jovens procuram muitas vezes ajuda, apoio e compreensão. Pretende-se que o colega que apóia seja bom ouvinte e amigo, capaz de oferecer apoio emocional aos colegas que estão em dificuldades. O programa de aconselhamento tem por objetivos anotar as necessidades do grupo de pares, criar um ambiente comunitário mais positivo na escola, dar às jovens competências para lidar com problemas pessoais dos colegas e expandir ou reforçar os serviços de apoio e aconselhamento.

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ESCOLA

Cada uma das medidas que visam o combate ao bullying devem estar integradas nas políticas educativas da escola. Se considerar que a escola é uma unidade organizacional, sabe-se que o comportamento de agressão e vitimação é resistente à mudança, sendo aceite pelo grupo de pares que podem percebê-lo como "normal". As políticas educativas de escola assentam no envolvimento de toda a comunidade educativa. Estas devem envolver o diretor e a administração da escola, com ligações à família, professores, supervisores e funcionários que devem agir junto das crianças individualmente ou em grupos, em situações diversificadas: fora das vedações, nas áreas envolventes, assembleias de escola ou de turma, na sala de aula, na hora de almoço, nos recreios, nas casas de banho e nas deslocações pela escola, nomeadamente nos corredores (Sharp & Thompson, 1994a, *apud,* Pereira, 2002).

Thompson & Sharp (1994, *apud,* Pereira, 2002) descrevem detalhadamente o porquê das políticas de escola com o objetivo do seu melhor funcionamento, demonstrando a relevância das políticas educativas que, no âmbito da comunidade educativa, visem à mudança de comportamentos.

Diversos mecanismos da vida social condicionam de forma sistemática as possibilidades lúdicas da criança devido à urbanização e à inexistência de um projeto de construção do espaço infantil e seus direitos (Neto, 1995). A atividade lúdica na infância é um problema social dos dias, sendo necessário repensar os espaços e equipamentos para o jogo. De certa forma é surpreendente que as questões relativas aos recreios nas escolas só recentemente tenham vindo a preocupar os investigadores, os pais e os professores, tendo sido nos últimos anos objeto de estudo.

As escolas, na última década, começaram a preocupar-se com a aprendizagem pelos contextos. Passaram a estar mais sensíveis ao melhoramento e diversificação dos espaços de recreio e começaram a revelar alguma preocupação com a imagem da própria escola (Thompson & Sharp, 1994, *apud,* Pereira, 2002). Uma boa imagem de escola e um bom clima não são possíveis se a escola não possuir espaços de recreio agradáveis. Simultaneamente assiste-se a um aumento gradual dos direitos da criança devido à intervenção de várias associações não governamentais. A escola, essencialmente centrada no professor, passa a centrar-se mais no aluno.

As escolas têm vindo a organizar aulas de apoio aos alunos com reduzido sucesso. Este apoio pode ser mais dirigido a uma única disciplina ou à formação de base do aluno, recorrendo a formas lúdicas de aprendizagem. As escolas têm agora um projeto educativo, uma área escola e um código de conduta. Como resultado da Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola começou a centrar-se em projetos que, envolvendo toda a comunidade educativa, valorizam a interdisciplinaridade, o desenvolvimento social e a aprendizagem pelos contextos. O código de conduta, implementado em várias escolas, descreve as normas que devem ser observadas pelos vários intervenientes no processo (alunos, professores e funcionários) de forma a garantir o melhor funcionamento e clima da escola.

As escolas, que viam os seus regulamentos disciplinares como algo exterior aos alunos, agora preocupam-se cada vez mais que eles sejam elaborados por toda a comunidade educativa para implicar todos na sua aplicação e que resultem de uma necessidade e não sejam um amontoado de regras impostas arbitrariamente.

A agressividade nas escolas começa a preocupar os docentes e direções das escolas. Os alunos aparecem com frequência 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 frequência, 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.

O bullying é reconhecido pela escola como um problema real para o qual é necessário encontrar solução. Estão assim reunidas as condições para se implementar um projeto educativo que vise à prevenção e o combate das práticas agressivas. As mudanças sociais arrastam consigo a mudança de valores. A socialização é um conjunto de processos pelos quais a criança se torna membro da sociedade e responde às suas necessidades (De Lauwe et al., 1976, *apud,* Pereira, 2002).

A socialização depende das estruturas da sociedade, das instituições em que a criança se deve inserir, nos valores que integra etc. O ritmo de vida da criança ou jovem é condicionado pelo ritmo de vida da família e da instituição escolar.

A primeira fase de socialização da criança começa com a família, depois com o grupo de pares quando entra para a escola, ao relacionar-se com outras crianças e com os modelos do adulto, os professores ou educadores com quem contatam.

O processo de aprendizagem da relação com o outro realiza-se através de um mecanismo geral que se aplica a qualquer grupo social em que a criança esteja inseri da, (aprendizagem de regras implícitas), por exemplo: uma criança que entra para uma classe nova começa por observar o que se passa na sala, quem é que fala, qual é a reação do professor, dos colegas e o que é que acontece de um modo geral. A criança observa se existe um padrão consistente de comportamento de um professor para outro. Este processo é inconsciente e a criança não sabe dizer por que é que agiu ou não de determinado modo. A criança percebe rapidamente aquilo que é permitido ou não, com cada professor.

Na sociedade de hoje, competitiva, a aprendizagem escolar prepara pouco para o futuro, sendo algumas aprendizagens obsoletas e desajustadas. O jovem entra no mercado de trabalho e é confrontado com exigências para as quais não se sente capacitado. Uma licenciatura não é mais garantia de emprego e a estabilidade profissional diminui com a evolução da tecnologia. O conhecimento atualizado hoje passa a ser obsoleto em muitos ramos profissionais amanhã. Esta realidade prende-se com os valores de determinada época: as regras sociais, a ordem, a disciplina, os valores morais, a noção do certo e do errado, a ideia de liberdade, dentre outros.

O espírito de competição é estimulado na escola primária em vez de se promover a cooperação. Os pais, muitas vezes, em vez de o incentivarem a esforçar-se um pouco mais para se superar a si próprio comparam-no com o colega que tirou melhor nota. Os pais revelam, sobretudo medo, nestas atitudes, porque eles próprios estão a ser avaliados pelo sucesso e insucesso do filho. As crianças começam a procurar formas de tirar melhor nota do que o colega, criando um espírito de competição e um ambiente de hostilidade em vez de desenvolverem um espírito de partilha e alegria.

Alguns pais tendem a responsabilizar os filhos em demasia e é, muitas vezes, à custa dos tempos livres que eles vão procurar maior sucesso escolar. Por outro lado, a solidão, o abandono e a falta de valorização são causas invocadas pelos jovens para abraçarem a marginalidade (Veiga, 1995, *apud,* Pereira, 2002). Os tempos livres são espaços simultaneamente de desenvolvimento pessoal e social ou, pelo contrário, de destruição.

A agressividade na escola, de acordo com os estudos produzidos até então, não está associada a grupos sociais muito carenciados. Está disseminada por todas as classes sociais (Olweus, 1993a; Whitney & Smith, 1993, *apud,* Pereira, 2002). Em conformidade com McPerson & Brown (1988, *apud,* Pereira, 2002), a aprendizagem social ocorre por imitação de modelos significativos e ocorre muito cedo, havendo um acordo generalizado sobre esta

matéria.

A qualidade da vida social foi transformada pela expansão do lazer. O tempo livre é a parte do dia mais "colorida" e estimulante, sendo a entrega gratuita (Pereira, 1993, *apud,* Pereira, 2002). O poder econômico passa a incrementar tempos livres mais diversificados. As práticas tradicionais perderam a sua popularidade e novas formas de ocupação dos tempos livres substituíram-nas. É necessário dedicar particular atenção a esta via de formação, a dos tempos livres, mal controlada pelos adultos. É um espaço de descobertas e de interesses múltiplos.

O tempo livre é mais apreciado do que o tempo de trabalho, que é tipicamente o tempo de constrangimento e de esforço. Mas a qualidade de vida depende da "relação destes dois tempos", ainda que, nos anos 80, numerosos estudos tivessem procurado encontrar a qualidade de vida no local de trabalho como refere Dumazedier (1988, *apud,* Pereira, 2002). A rua é um dos locais onde muitas crianças das áreas suburbanas passam os seus tempos livres com valores e regras de jogo próprias, muitas vezes associadas ao domínio do mais forte.

A criança que está, no dia-a-dia, só, em casa, utiliza a TV como forma de ocupação dos tempos livres, como presença ou companhia para combater a solidão ou como companheira de estudo. Com níveis de atenção diferentes a criança "vê" televisão durante longos períodos do dia. Os veículos de informação como a televisão, rádio e jornais, pela quantidade de público que atingem, veiculam uma cultura de uniformização e de massificação. A publicidade tende a reforçar os interesses e motivações, influenciando a aquisição dos brinquedos e o tipo de práticas cada vez mais individualizadas, como os jogos de vídeo e os jogos de computador de um modo geral.

Nos anos 50, a Igreja era indiretamente uma das grandes promotoras dos tempos livres da infância e adolescência. Através de diversas atividades organizadas ao sábado, ao domingo ou nas férias, numerosas crianças e adolescentes estavam ocupados nos seus tempos livres com atividades, num misto de atividade escolhida, única possível ou permitida. Enquanto se entregavam a estas práticas, o seu tempo livre estava a ser orientado e supervisionado. Participavam em procissões, nas festas paroquiais ou nas festas dos Santos das redondezas, num misto de festa, de liberdade e de cumprir o dever. Participavam em magustos, passeios da catequese e festas de Natal. Tomavam parte em teatros feitos no salão paroquial, que eram antecedidos por muitas horas e muitos fins-de-semana de preparativos e envolvimento. As crianças usavam, ainda, os percursos de ida e regresso para a catequese, para a missa e para o terço, como atividade lúdica.

Salle (1982, *apud,* Pereira, 2002) refere-se aos espaços de jogo como espaços de vida. Aponta a necessidade de criar estes espaços para as crianças na área de residência, de forma a que o acesso a estes seja feito pela criança, sem necessitar de apoio na deslocação, sobretudo no caso das mais novas.

Assiste-se, também, a ofertas institucionais de várias práticas nomeadamente nas associações culturais, recreativas e desportivas. Cada associação organiza festas, bailes, concursos, preparam diferentes atividades e diversifica os espaços. Salle (1982, *apud,* Pereira, 2002) descreve uma experiência de diversificação das propostas de atividades comunitárias para as crianças, organizadas em ateliês e levadas a cabo em diversas cidades francesas.

Os tempos livres na infância (atividade livre não estruturada) têm sido confrontados com um quadro crescente de motivações para práticas institucionais, que atraem cada vez maior número de crianças e cada vez mais cedo (Neto, 1995).

Os tempos livres institucionalizados podem representar um perigo quanto às opções. A criança pode não ter capacidade de decisão e serem os pais a definir as atividades a realizar. A menina que vai para o ballet por

imposição da mãe, para cumprir na filha o seu próprio sonho de frequentar uma escola de dança, que nunca se concretizou, não realiza uma atividade de lazer. Os tempos livres institucionais têm que respeitar algumas características: a livre escolha da criança, a sua motivação e a sua individualidade. A criança deve ser reforçada e apoiada na sua escolha.

Em síntese, de um tempo livre dinamizado pela igreja, o compromisso que antes existia com a igreja passa a ser feito com várias instituições: o instituto de inglês, a piscina, o ginásio, o clube de futebol e assim as crianças e jovens vão ocupando os seus tempos livres.

Embora a sociedade esteja em mudança vertiginosa, num estudo de Pereira, em 1993, realizado com crianças do 1° ciclo e jardim de infância do conselho de Guimarães, as práticas de tempos livres institucionalizadas eram realizadas apenas por uma pequena percentagem das crianças. E para este pequeno grupo, que realizava algumas atividades extraescolares, regularmente, o número de horas consumidas era diminuto. Contudo, Neto (1995) alerta para o perigo da família institucionalizar os tempos livres da criança através de atividades formais ou organizadas de acordo com a "oferta" das estruturas ligadas à sua organização e gestão, em particular, nos grandes centros urbanos. Smith (1990, *apud,* Pereira, 2002) refere-se ao valor do jogo espontâneo como um importante, senão essencial, componente do desenvolvimento social e intelectual da criança, da sua criatividade e amadurecimento pessoal.

Cada vez mais, as crianças brincam sós, dificultando a aprendizagem de competências sociais que lhes permitam interagir com os pares. A dificuldade nas relações interpessoais parece avolumar-se com a idade. São dadas poucas oportunidades de uma criança ver o ponto de vista do outro e de resolver pequenas divergências na relação entre eles e no decurso dos jogos. Esta ideia da diversificação de práticas a propor às crianças, junto à área de residência, numa perspectiva de animação dos tempos livres (SaBe, 1982, *apud,* Pereira, 2002), começa também a fazer sentido na animação dos tempos livres na escola.

Com a entrada para a escola, as crianças são agrupadas pelas idades, o que lhes dá um novo lugar na sociedade. Estar com os seus pares permite-lhes a competição socializada, testar as suas próprias ações em confronto com os outros, criar amizades, expressaras suas zangas, alargar e substituir alguns laços familiares pelos que cria com os seus pares (Silva e Fagulha, 1987, *apud,* Pereira, 2002).

A escola, a segunda socialização da criança, onde não se fala a mesma linguagem, onde as regras e os valores estão tão distantes dos valores familiares, vai provocar o isolamento da criança e a sua inadaptação. As normas na família e as que a criança encontra na escola não são coincidentes.

A escola, onde as crianças não se conhecem entre si, não conhecem todos os professores nem identificam os colegas da sua sala pelo próprio nome, é um novo mundo para a criança, que exige um conjunto de aprendizagens sociais e de normas.

A criança procura fazer amigos usando estratégias de aproximação, de acordo com os interesses comuns e necessidades com os quais já foram bem-sucedidos. Nesta fase inicial de formação do grupo há algum conflito e tensão. As mudanças das relações entre os membros do grupo conduzem a um testar dos limites (Thompson & Sharp, 1994, *apud,* Pereira, 2002).

As crianças agrupam-se, assim, e aprendem as regras a partir daquilo que observam. Se forem consistentes com o que é conhecido como "Regulamento da Escola" tudo bem, caso contrário, há uma quebra entre o que as regras dizem e o que fazem as crianças, e a aprendizagem é feita pelas vivências. Para além desta aprendizagem pelas vivências, o modelo do professor também influencia a aprendizagem dos alunos aprendizagem por

modelação, pois os alunos procuram imitar aquilo que veem, que é significativo para cada um.

O envolvimento dos pais na escola pode ser uma via de reduzir as situações de agressividade. Os pais passam a conhecer melhor as atividades realizadas pelos filhos, passam a ser elementos dinamizadores dessas atividades e não espectadores passivos. A participação ativa permite a intervenção, no sentido de melhorar e evitar a crítica que visa a destruição. As festas ou lanches produzidos em conjunto por professores, pais e alunos podem ser um bom começo para uma participação mais efetiva.

Os pais deixam de ter o papel de controladores e deixam de ser chamados à escola apenas por questões problemáticas: nas avaliações, questões de indisciplina e faltas. Veiga (1995, *apud,* Pereira, 2002) refere-se ao sentido etimológico da escola como "o lugar do lazer, do tempo livre, do ócio, em oposição ao negócio". Hoje, existe uma escola organizada por disciplinas (matérias fragmentadas) e horários rígidos à semelhança das empresas, tendo a dupla função, trabalho e esforço na sala de aula e tempo livre, no recreio.

Os recreios das escolas primárias, dos anos 50, eram locais onde se aprendiam numerosos jogos: as rodas cantadas; os jogos tradicionais como a macaca, o peão, o espeto, o esconde, a caça; os jogos de corrida e perseguição e os jogos de bola individuais, com lengalengas, e de equipa como "a mata" ou, para as mais velhas, as modalidades desportivas com maior implantação local.

Estes jogos, não senda praticadas ao longo do ano com a mesma frequência, eram incentivados e, por vezes, sugeridos pelos professores que apoiavam os recreias. Muitas vezes, as crianças pediam para fazer um determinado jogo ou a que tinham feita de véspera. Sabiam as regras, conheciam o jogo e jogavam com a supervisão de um adulto que facilitava a organização e a desenvolvimento do jogo. A decisão da que fazer nas recreias era da criança, que brincava como se não tivesse a presença do adulto. Este papel pode mostrar-se indispensável para promover a interação das crianças na escala e, nomeadamente, facilitar a integração das mais novas. As escolas hoje têm espaço próprio de recreia, enquanto muitas, então não dispunham senão de um pequeno espaço envolvente, não existindo um espaço próprio e preparado para tal. Parece tratar-se de um melhoramento com repercussões positivas nos tempos livres na escala.

As crianças são deixadas sós e as suas dificuldades em se organizarem e a falta de hábito de o fazerem vão-se avolumando, ao longo do período. Outro aspecto que cria dificuldades a que os recreios sejam um local de encontro e de partilha de brincadeiras está relacionada, possivelmente, com as expectativas que são criadas às crianças e jovens, em particular, o nível dos três ciclos de ensino obrigatório. Embora as escolas disponham de balizas, cestos de basquetebol ou outros espaços, não é dada às crianças o material de apoio, muitas vezes, nem lhes é permitido trazer de casa as bolas que fazem a felicidade dos mais novos e que são um marco importante para a sua integração naquele grupo. Por último, deve-se que equacionar o problema da área de recreio por criança que é diminuta, devido à sobrelotação de muitas escolas.

As preferências pelas atividades lúdicas e recreativas estão relacionadas com o gênero e com a idade das crianças. Os meninos envolvem-se em atividades mais físicas da que as meninas (Cullen, 1993, *apud,* Pereira, 2002). Os meninos são mais ativos do que as meninas e necessitam de mais espaço para os seus jogos (exemplo futebol e meninos; elástica e meninas). Estes dois motivos podem determinar a sua preferência pelas atividades ao ar livre. As meninas, nos seus jogos no exterior, são muitas vezes importunadas pelas correrias dos meninos ou pelas bolas com que estão a jogar.

Boulton (1992, *apud,* Pereira, 2002) realizou um estudo com crianças dos 8 aos 11 anos, sobre a sua participação nas atividades no recreio, nas escolas primárias, tendo usado como metodologia a observação direta. Verificou

que, em ambas as idades, as duas categorias de comportamento mais frequentes foram às atividades sociais e os jogos de regras. As crianças mais velhas passaram mais tempo nos jogos de regras do que as mais novas, sendo a diferença significativa. As meninas passaram mais tempo em atividades sociais do que os meninos. Algumas das atividades são apenas realizadas por um dos sexos ou um grupo etário específico, enquanto outras são realizadas por todas as crianças, independentemente do sexo ou da idade.

Pereira (1993, *apud,* Pereira, 2002), num estudo recente, descreve a ocupação dos tempos livres da criança dos 4 aos 10 anos. Mostra que uma parte do tempo da criança é dispendido a brincar: com materiais naturais, com brinquedos comerciais, com brinquedos tradicionais e a ver televisão. Muitas crianças, sobretudo as mais novas (do jardim de infância), brincam com os pais. A percentagem de crianças que faz alguma atividade desportiva ou cultural sistematizada atinge 1/4 das crianças, sendo o uso do computador diminuto. Num estudo igualmente recente de Serra (1992, *apud,* Pereira, 2002), verifica-se que os jogos de caça são os mais frequentes qualquer que seja o contexto (rural, misto ou urbano). Observa-se, contudo, uma influência dos jogos tradicionais populares que muito lentamente tendem a desaparecer (Neto 1992). O caminho de ida e volta da escola também podem ser espaços de atividade lúdica e de socialização, em particular nos meios rurais, onde as crianças fazem caminhadas em bando até à escola.

O desporto é uma realidade complexa que visa, para a infância, o desenvolvimento, nomeadamente, motor e social. É um dos sistemas sociais aos quais a criança está exposta, que interage sobre outros sistemas sociais como a família, a escola, os pares, os mas média e a igreja, como diz McPherson & Brown (1988, *apud,* Pereira, 2002). A imagem do desporto que chega à criança é a do futebol de alta competição, que aparece, às vezes, associado a atos de violência e vandalismo estudados por vários autores (White, 1978, *apud,* Pereira, 2002). Noutras modalidades, também é visível a violência dos jogadores para com os adversários, ainda que o impacto seja menor porque elas próprias envolvem menor público.

A prática desportiva na escola deve ser abordada numa perspectiva 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.

Muitas vezes, quando se fala dos recreios, refere-se, também, ao impacto destes no comportamento dos alunos na sala de aula. Os recreios são importantes, mais pela paragem que proporcionam aos professores, segundo os próprios, do que pelo papel que possam desempenhar, junto dos alunos. Em relação a estes são necessários para gastarem energias. Para os professores esta necessidade de pequenas paragens é indispensável devida ao complexo jogo de autoridade de cada um dos intervenientes (professor e alunos) em que tentam utilizar o poder, criando tensão (Magalhães, 1996, *apud,* Pereira, 2002). Todos reconhecem-se os papéis do professor e do aluno, apresentando o primeiro um caráter institucional e formal do poder, enquanto o papel do aluno é, sobretudo, de acatar as regras, aprender o que lhe é ensinado e adotar comportamentos que favoreçam a aprendizagem.

O recreio é uma espécie de um pequeno mundo marginal à escola onde esta relação de poder assume novos contornos; e onde professores e alunos assumem novos papéis. As crianças passam uma parte substancial do dia no recreio onde escolhem livremente os colegas de brincadeiras e as atividades a realizar. O comportamento das crianças no recreio tem fortes implicações no seu desenvolvimento (Pellegrini, 1993, *apud,* Pereira, 2002).

Quando se fala de recreio não se fala de uma única realidade, pois há diferenças organizacionais das escolas que se refletem nos recreios. Pellegrini & Smith, em 1993 (*apud,* Pereira, 2002), num estudo sobre a problemática dos recreios das escolas inglesas, referem que estes variam na duração, no número de períodos e supervisão, de

umas escolas para outras.

Onde não parecem faltar estímulos para momentos bem agradáveis, geralmente falta o elemento fundamental para que o jogo aconteça, a bola. Normalmente, não são emprestadas bolas para jogarem no recreio, mesmo que o aluno tenha que permanecer no local, em vez dos 10 a 15 minutos habituais, uma, duas ou mais horas.

Por último, a questão da densidade populacional nos recreios é outro fator importante que poderá estar associado a maior agressividade, não existindo, contudo, estudos específicos.

Há escolas onde a razão espaço de recreio e número de alunos permite que todos tenham o seu canto para brincar enquanto outras escolas que ocuparam os espaços de recreio com pavilhões pré-fabricados não só reduziram as dimensões do espaço, como aumentaram o número de alunos, com implicações diretas no espaço per capita, tomando-o diminuto.

O recreio, contudo, não pode ser entendido apenas como espaço exterior, pois, nos dias em que as condições atmosféricas não o permitem, as crianças têm que permanecer em espaços dentro da escola, normalmente exíguos e mal equipados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente assiste-se à difusão de vários atos de violência pela mídia, entre crianças, jovens e adultos, atos horríveis que têm causado a maior consternação entre toda a população. Perante estes comportamentos extremos muitas dúvidas ficam ao tentar explicar estes fatos, mas fica uma certeza, a necessidade de organizar programas de intervenção para apoiar as crianças em risco. Estes dramas levam a uma profunda reflexão, sobretudo em duas vertentes: a corrente explicativa e a procura de soluções. Perceber porque é que os seres entre a mesma espécie se destroem, se matam e agridem foi objeto de diversas interpretações teóricas. Quanto ao que se passa com o ser humano pode-se assinalar grandes modelos explicativos.

No estudo dos recreios, a supervisão é um dos aspectos que apresenta características que o particularizam de país para país e entre escolas do país. A maioria das crianças pensa que não é necessária a assistência do professor no recreio. Contudo, os resultados dos estudos apontam para a necessidade do jogo livre no recreio ser monitorizado pelos professores, de forma a promover a qualidade do jogo com vista ao desenvolvimento da criança e facilitar o uso mais eficaz dos espaços exteriores.

Em resumo, observa-se pelo texto apresentado nesta monografia que no entendimento dos professores com classes difíceis, em que o professor tem que fazer um esforço constante para manter a disciplina é um momento de interrupção dessa tensão, permitindo-lhe recuperar energias para enfrentar de novo a classe. O número e a natureza das interações entre professores e crianças variam com a idade e o sexo.

A criança rapidamente percebe quais são os professores de quem se pode aproximar e receber apoio. As crianças que, regularmente, procuram o professor são aquelas que tendem a ser rejeitadas pelos colegas (não a deixam jogar) ou são injustamente tratadas nos jogos. Muitas vezes as meninas procuram os professores apenas para conversarem.

Percebe-se existe a necessidade de um investimento social, que integre um projeto educativo direcionado a evitar esse confronto entre as crianças. As diversas estruturas educativas devem favorecer o desenvolvimento da criança nas várias dimensões, devendo permitir, sob o ponto de vista motor, a aquisição de habilidades motoras; sob o ponto de vista cognitivo, a resolução de problemas; sob o ponto de vista social, a cooperação, a oposição e

a interação; sob o ponto de vista estético, a unidade, o equilíbrio, a harmonia, o contraste; e sob o ponto de vista cultural, a atribuição de significado por parte da criança. O espaço de jogo deve possuir características estruturais e funcionais de forma a proporcionar o desenvolvimento da criança pela atividade lúdica.

Para dar resposta a todas estas necessidades, os equipamentos devem ser variados e complexos, combinando aspectos sociais, motores e outros e devem ter estruturas flexíveis que permitam a mudança do espaço e das práticas, de forma a continuarem atrativos para as crianças, pois, com muita frequência, há desacordo entre o que as crianças realizam nos tempos livres e as práticas que preferem realizar.

Este estudo aponta para a necessidade de se continuar a investigar esta área e a necessidade de dar maior atenção à formação dos professores, direcionados em evitar que em qualquer parte da escola, seja durante as aulas, no recreio continuem ocorrendo confronto entre alunos e aumentando o fenômeno do bullying.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Violência, controle social e cidadania. **Revista Crítica de Ciência Sociais,** 41, 1994, p. 101-127.

ALMEIDA, A T. **Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a identificação do problema.** *In:* Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, 3, 1995, P. 525-540.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito:** como acabar com essa cultura na escola. (Trad.) Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Bookman, 2006.

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo?** Prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova editora, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 2ª ed., Porto Alegre. Artmed, 2007.

ESTRELA, M. T. **Prevenção da indisciplina e formação de professores**. *In:* Dossier a indisciplina, Noesis, Janeiro/março, 1996, p. 29-38.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

GALLARDO, J. **A Maus tratos à criança**. Porto: Porto Editora, 1994.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta** É a Questão? *In:* Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

LEAL, E.J.M. **Um desafio para o pesquisador:** a formulação do problema de pesquisa. Contrapontos, Itajaí, v.2, n.5, p.227-235, maio/ago. 2002.

LOPES NETO A.A., **Bullying:** comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria. v.81, s. 164-s172.

LOPES NETO A.A., **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro, ABRAPI; 2004.

NETO, C. **Motricidade e jogo na Infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Textos universitários de ciências sociais e humanas: para uma escola sem violência.** Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia. Março, 2002.

RUTERFORD, R.; LOPES, J. **Problemas de comportamento na sala de aula, identificação, avaliação e modificação**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZAWADSKI, Mary Lee; MIDDELTON- MOZ, Jane. **Bullying:** estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed Bookmam, 2007.