Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Educação Física e Desportos

Stephany de Sá Nascimento

A violência nas colônias de férias do município do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2017

Stephany de Sá Nascimento

A violência nas colônias de férias do município do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Orientador: Prof. Dr. Rafael da Silva Mattos

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

N244 Nascimento, Stephany de Sá.
A violência nas colônias de férias do município do Rio de Janeiro/ Stephany de Sá Nascimento. – 2017.
119f.

Orientador: Rafael da Silva Mattos.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Educação Física e Desportos.

1. Colônias de férias – Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Crianças e violência – Teses. 3. Adolescentes e violência – Teses. 4. Exercícios físicos – Teses. I. Mattos, Rafael da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 79:371217.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Stephany de Sá Nascimento

A violência nas colônias de férias do município do Rio de Janeiro.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Aprovada em 05 de Julho de 2017.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Rafael da Silva Mattos (Orientador)

Instituto de Educação Física e Desportos– UERJ

_____

Prof[a]. Dra. Monique Ribeiro de Assis

Instituto de Educação Física e Desportos– UERJ

_____

Prof[a]. Dra. Ana Beatriz Correia de Oliveira Tavares

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

A todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, “dono de toda a ciência, sabedoria e poder”. Obrigada Senhor por ter me sustentado durante este tempo. Obrigada pelos milagres que fez e que ainda fará na minha vida e na vida de toda a minha família.

Aos meus pais, Edmilson e Sandra, que sempre primaram pela minha educação. Desde criança sempre soube que o conhecimento permitiria que eu mudasse a minha vida e a vida de outras pessoas graças a eles. Agradeço diariamente a Deus pela vida de vocês, pela sorte que tive em ser filha de vocês. Amo vocês.

Ao meu irmão Luiz, por ser um homem corajoso e forte que me protege e se preocupa comigo. Te amo, Luiz. Obrigada por conversar comigo, por me encorajar a superar o controle e a cobrança que este mundo nos aplica. Obrigada por ser um companheiro, tenho orgulho de te chamar de irmão.

Ao Leonardo, meu namorado e parceiro de profissão. Desde 2010 você é uma das pessoas que mais me incentiva. Obrigada pela força, por não me deixar desistir, por todo o carinho e companheirismo. Obrigada pelas noites no telefone discutindo sobre este trabalho; pelos almoços e jantares românticos que acabaram tornando-se mesa redonda tendo com pauta nossos trabalhos de pós-graduação. Parabéns pelo ser humano incrível que é. Amo você.

Aos meus avós Iracema e Abdias, pela criação. Vocês são inspirações.

Ao Peppo, por todas as vezes que não pude brincar com você porque estava escrevendo este trabalho. Obrigada por entender e ficar literalmente ao meu lado mesmo assim.

Aos meus amigos Helder e Letícia Machado. Vocês são exemplos de profissionais, de amigos e de família. Obrigada pelas vezes que precisei de risadas, conversas, descontração e ajuda e vocês estavam sempre lá.

Aos meus sogros, Tânia e Ricardo, por toda sabedoria que compartilham comigo. E também a Tia Verônica por estar sempre sorrindo e por me transmitir toda essa alegria.

Aos meus amigos que se tornaram parentes, Tia Iolanda, Tio Bira e Letícia Santiago. Vocês sempre foram referência para mim. Obrigada por estarem sempre presentes não só durante a produção deste trabalho, mas por todos os 22 anos que fazem parte da minha vida e da vida da minha família.

A minha madrinha Elenice por identificar em apenas um olhar o estresse que me consumia na ansiedade de concluir este trabalho. Obrigada por sua sensibilidade.

Ao meu querido Orientador Rafael Mattos, pela paciência e confiança. Obrigada por ter me acolhido em um momento difícil deste curso. Obrigada pela oportunidade de conviver contigo, assim pude perceber que é um professor ímpar. Que sorte que tive.

Ao meu chefe, pelo incentivo.

Aos entrevistados, pela colaboração.

A todos do Programa que vivem junto comigo a as dores e as alegrias desta Pós-graduação.

Aos meus eternos amigos da turma 2010.1, onde tudo começou. Vocês fizeram minha graduação ser mais especial.

Ao meu amigo Yuri que sempre acreditou em mim.

A Blena, amiga para todas as horas.

A todos os funcionários e servidores da Uerj que atualmente sofrem com o descaso das autoridades para com a nossa Instituição. Obrigada por acreditarem na educação, obrigada por acreditarem em nós, obrigada porque vocês continuam lutando pelo futuro desse país.

RESUMO

NASCIMENTO, Stephany de Sá. *A violência nas colônias de férias do município do Rio de Janeiro.* 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A descontração, a liberdade de expressão e de movimento e o contato físico são condições que podem contribuir para o aumento da ocorrência de práticas violentas. A maioria das colônias de férias tem como finalidade proporcionar aos escolares em férias a oportunidade de preencherem esse período de forma orientada com atividades físicas e de lazer. Este estudo busca contribuir com o assunto visto que o objetivo é compreender a violência em colônias de férias no Município do Rio de Janeiro. Para isso o trabalho exigiu uma postura metodológica qualitativa implementada através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com Professores/Coordenadores que atuaram ou atuam em Colônias de férias. A análise de dados foi segundo a proposta de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Não encontramos relação entre as características da atividade física com a violência. No entanto, foi possível observar que a influência do poder disciplinar nas Colônias de Férias pode gerar comportamento violento dos alunos, como já descrito no ambiente escolar. O poder disciplinar é cada vez mais estimulado através dos interesses de mercado que essas instituições carregam.

Palavras chave: Violência. Colônia de Férias. Educação Física.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Stephany de Sá. *Violence in the holiday colonies of the municipality of Rio de Janeiro*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The relaxation, freedom of expression and movement and the physical contact are conditions that may contribute to the increased occurrence of violent practices. Most summer camps It aims to provide to schoolers in holidays the opportunity to fill this period in a targeted way with physical and leisure activities. This study aimed to contribute with topic being that the aim is to understand the violence in vacation camps in the city of Rio de Janeiro. For this it work requires a qualitative methodological approach implemented through semi-structured interviews with teachers / coordinators who worked or work together in Vacation camps. The data analysis will be according to the proposal of content analysis of Laurence Bardin. We did not find a relation between the characteristics of physical activity and violence. However, it was possible to observe that the influence of the disciplinary power in the Vacation Colonies can generate violent behavior of the students, as already described in the school environment. Disciplinary power is increasingly stimulated by the market interests these institutions carry.

Keywords: Violence. Vacation camps. Physical Education..

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	**COLÔNIA DE FÉRIAS: LAZER OU BIOPODER?**	15
2	**CONHECENDO A VIOLÊNCIA: OS CASOS DE BULLYNG**.....	28
2.1	**A complexidade, a classificação e a definição de violência**	28
2.2	**As consequências da Violência**	33
2.3	**A violência entre crianças e adolescentes**	34
2.4	**A violência entre crianças e adolescentes relacionada com a atividade física**	39
3	**MÉTODOS**	44
3.1	**Coleta de dados**	44
3.2	**Caracterização da amostra**	45
3.3	**Entrevista semiestruturada**	49
3.4	**Análise de dados**	51
3.5	**Considerações acerca do método**	55
4	**DISCUSSÃO**	57
4.1	**Caracterização da violência entre as crianças na visão dos professores** ...	58
4.2	**A Colônia de Férias na perspectiva de professores e gestores**	78
	CONCLUSÃO	90
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista realizado com Professores	111
	APÊNDICE B - Questionário Socioeconômico	113
	APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	115
	ANEXO A- Aprovação do Comitê de Ética	116
	ANEXO B- Submissão de artigo	119

INTRODUÇÃO

A descontração, a liberdade de expressão e de movimento e o contato físico, condições comuns à atividade física, podem contribuir para o aumento da ocorrência de atos violentos (CUNHA, 2005; RANDUENZ, 2011). No contexto escolar, por exemplo, é frequente observarmos episódios de violência entre os alunos e alguns estudos apontam que parte deste fenômeno ocorre em situações em que a atividade física está presente, seja no recreio, em um tempo livre (SOUSA; PEREIRA; LOURENÇO, 2011;) ou nas aulas de Educação Física (DE OLIVEIRA; VOTRE, 2006; BOTELHO; SOUZA, 2007; LEVANDOSKI, 2010; RADUENZ, 2011; ROMAN;TAYLOR, 2013).

Além disso, Oliveira; Votre (2006), Levandoski (2010), Merlim e Pereira (2013), afirmam que a rejeição e a exclusão de algumas pessoas durante as aulas de educação física e a prática esportiva podem ser fruto da herança do caráter disciplinar que até pouco tempo influenciava e ainda influencia a área. Desta forma, com a valorização da técnica e da performance alguns alunos, principalmente os que possuem pouca vivência motora, ficam mais expostos que outros e tornam-se mais vulneráveis às práticas relativas à violência e ao bullying.

Sabendo que as condições até agora citadas também estão presentes em outros ambientes como: escolinhas de desportos, academias, clubes, treinamento de esportes de alto rendimento, escolas de dança, colônias de férias e outros. Será que a violência também se encontra nestes ambientes? Quais são as particularidades deste fenômeno em outras áreas da Educação Física? Quais são as questões que atravessam a violência nestes locais? Segundo Prodocimo et al (2014), alguns ambientes característicos da área da Educação Física são pouco explorados em estudos que abordam a violência, se compararmos com a quantidade de trabalhos realizados no ambiente escolar. Por isso, esse estudo busca contribuir com o assunto investigando este tópico em uma Colônia de Férias.

Neste contexto, o presente estudo tem o objetivo geral de compreender a violência em colônias de férias no Município do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos são: Identificar e caracterizar narrativas e depoimentos de professores e Coordenadores atuantes em Colônias de Férias sobre a violência entre crianças participantes de Colônias de Férias do Município do Rio de Janeiro; Interpretar o funcionamento, a rotina e as características das Colônias de Férias.

A violência é reconhecida como questão social e de saúde pública (SPOSITO, 2001). É considerada mundialmente violação de direitos, embora com expressões variadas em diferentes contextos. Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), “Violência é o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si mesmo, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou tenha uma grande probabilidade de resultar em lesão, morte, problemas psicológicos e no desenvolvimento” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014, p. 3).

Ainda segundo a OMS (2014), mais de 1.3 milhões de pessoas morrem por ano no mundo devido algum tipo de violência, este número representa cerca de 2,5% da mortalidade mundial. Além disso, dezenas de milhares de pessoas são vítimas de violência não fatal por dia, neste caso estão aqueles que sofrem abusos sexuais, físicos, psicológicos, e outros. Estão incluídos nestes números, crianças, adolescentes e idosos de vários países que sofrem diversos tipos de violência de familiares, parentes, amigos, vizinhos e desconhecidos.

No Brasil, podemos observar a partir do Mapa da Violência de 2014 que em 10 anos (2002/2012), o número total de homicídios por mortes violentas aumentou 13,4%. Um dos motivos deste aumento foi influenciado pelo aumento do envolvimento dos jovens com a violência (WAISELFISZ, 2014). A principal causa de morte juvenil brasileira é por armas de fogo, o que confirma a relação do jovem com a epidemia de violência que cerca nosso país (WAISELFISZ, 2015). Em nível mundial este fato se confirma, 500 jovens são assassinados todos os dias (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014).

A violência juvenil ocorre entre pessoas com idades entre 10 e 29 anos. Muitas vezes este tipo de violência acontece entre jovens que não são parentes e que mal se conhecem. Os atos de violência variam, podem ser assaltos que levam a danos físicos, lesões graves e até a morte. Mas também podem ser atos velados, como o bullying, por exemplo, que é capaz de desenvolver diversas doenças emocionais, psicológicas e problemas na auto-estima em suas vítimas. Os comportamentos violentos podem começar cedo e tendem seguir até a vida adulta (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014).

Este fato gera grande preocupação no mundo que sofre cada vez mais deste mal chamado violência, mal que contamina as crianças e os jovens cada vez mais. Diferentes abordagens são desenvolvidas para reduzir este comportamento entre jovens, entre elas está ensinar e ajudar a controlar a raiva, a lidar com conflitos e ampliar as habilidades sociais necessárias para resolver problemas. Porém, poucos países relatam ter pesquisas que são capazes de medir a magnitude e identificar os fatores de risco da violência juvenil (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014).

Em Novembro de 2015, passou a vigorar no Brasil a lei nº 13.185/15 que institui o combate ao bullying em todo território nacional. Além do bullying esta lei indica medidas contra qualquer tipo de violência na escola e em qualquer outro estabelecimento de ensino, como dizem o art. 4º, IX e o art. 5º (BRASIL, 2015, p.1).

> Art. 4,º IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.
> Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying).

A violência na vida do jovem pode gerar problemas sociais, emocionais, psicológicos e cognitivos durante toda a vida. Estes problemas podem se manifestar de diversas maneiras como: ansiedade, depressão, alucinações, baixo desempenho nas tarefas de casa e na escola, alterações de memória, comportamento agressivo e violento e até tentativas de suicídio (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008). Avanci et al (2007) e Oliveira; Antonio (2006) afirmam que durante a juventude, mas principalmente na adolescência, os sintomas relacionados à saúde se sobressaem devido às características da fase. A instabilidade emocional, a preocupação com a valorização da sociedade, a inserção em grupos, o processo de construção da autoestima e a busca por independência são algumas destas características.

Sabemos que a violência é claramente percebida na escola, (CHARLOT, 2002; ABRMOVAY; RUA, 2003; FANTE, 2005) e a Educação Física não é poupada das manifestações de violência entre os alunos (FARIA JUNIOR; FARIA, 1999; LEVANDOSKI, 2010; RADUENZ, 2011; ROMAN; TAYLOR, 2013). Como dito anteriormente, alguns estudos que investigaram a violência em ambientes escolares, demonstram a tendência de que parte dos casos de violência ocorre em locais cuja atividade física se faz presente, ou pelo menos onde algumas características inerentes a ela se encontram (CUNHA, 2005; RANDUENZ, 2011).

Diante das conseqüências negativas que este fenômeno pode desencadear, estudos e formas de intervenção devem ser desenvolvidos a fim de minimizar os prejuízos causados.

Prodocimo et al (2014), ao desenvolverem um estudo cujo objetivo foi conhecer a produção acadêmica de violência na área da Educação Física perceberam que o assunto tem sido pouco comentado. Dentre os motivos desta falta de publicações sobre o tema na área, Prodocimo et al (2014) citam algumas hipóteses, como: a não publicação de trabalhos nas revistas específicas da Educação Física; e a produção sobre a temática em forma de teses e

dissertações que não são publicadas ou são publicadas em revistas não específicas, como Psicologia ou Educação, por exemplo. No entanto o autor afirma que não foi possível identificar os motivos da pouca publicação considerando a relevância sobre o tema para a área e para a sociedade.

Apesar de a quantidade de estudos sobre a temática ser pequena, Prodocimo et al (2014) encontraram trabalhos em diversos campos, o que acompanha a característica da Educação Física. Deste modo, encontraram estudos que abordam várias formas em que a violência se manifesta e em diversos locais e âmbitos como: no esporte, na escola e nas atividades de lazer. O autor afirma que mesmo assim, há muitas formas de violência que acontecem diariamente em diferentes contextos da Educação Física que poderiam e deveriam ser mais amplamente estudadas. Este estudo pretende contribuir com a temática visto que almeja investigar a violência em colônias de férias.

Existem dois tipos de colônias de férias: Um é caracterizado por uma instalação específica, como por exemplo, os clubes que disponibilizam suas instalações para que as pessoas as utilizem da forma que quiserem e no momento que desejarem. Podemos dizer que este tipo de colônia de férias está relacionado com os equipamentos específicos de lazer, onde atividades, eventos e programas podem ou não acontecer, porém, são apenas sugestões cuja participação depende do interesse do indivíduo (STEINHIBER, 1995; MARCELLINO, 2000).

O outro tipo é caracterizado por atividades programadas por profissionais especializados, num determinado espaço, que tem a finalidade de promover o lazer. Há uma rotina, composta por diversos eventos, que foi previamente estabelecida e construída por responsáveis. Desta forma os participantes ficam submetidos durante todo o tempo e em todos os lugares, ao educador (STEINHIBER, 1995). Este segundo tipo será considerado no presente estudo.

Para Steinhilber (1995), as principais atividades da maioria das colônias de férias são físicas, como: jogos, diversas modalidades esportivas, atividades recreativas, rítmicas, entre outras. Isso porque a finalidade geralmente é proporcionar aos escolares em férias a oportunidade de preencherem esse período de forma orientada com atividades físicas e de lazer, estimulando o gosto pelas mesmas, despertando o espírito de equipe, ação comunitária, a autonomia, a liderança e o espírito esportivo.

Silva (2008) ao estudar as Colônias de Férias deste tipo considera que há uma grande difusão destes eventos no Brasil e que por consequência disso, vários profissionais de Educação Física estão envolvidos e trabalhando nestes espaços. No entanto a autora nos

chama a atenção para o "pacote de atividades" que geralmente é imposto às crianças. Esta formatação desconsidera as características que são específicas de cada grupo.

Ela afirma que a Colônia de Férias pode ser uma grande ferramenta para a construção coletiva, mas para isso é preciso superar certas práticas de caráter ocupacional e assistencialista e pensar em maneiras críticas e criativas que possam estimular a autonomia das crianças. Silva (2008, p.18) explica:

> Ao mesmo tempo em que as Colônias de Férias se configuram um campo de atuação profissional de número significativo, senão predominante, de Educadores Físicos, ainda são propostas pouco sistematizadas, o que acarreta a escassa produção sobre a temática, sugerindo uma ação pouco refletida.

Atualmente as Colônias de Férias ocupam um lugar de "produto" a ser consumido durante as férias, por isso é fundamental superar a visão que restringe estes espaços a um local de intervenção pontual, desvinculados de políticas amplas de lazer e de ações contínuas. É comum encontramos semelhanças das Colônias de Férias de antigamente com as de hoje, assunto abordado no primeiro capítulo deste trabalho. Além disso, a predominância de atividades físico-esportivas nestes ambientes é uma realidade, o que responsabiliza ainda mais os Educadores Físicos desta reflexão (STEINHIBER, 1995; SILVA, 2008).

Como as atividades de lazer possuem como característica um grande potencial educativo, é provável que algumas possibilidades pedagógicas deixem clara a contradição entre a obrigação e o prazer. O que se observa são práticas compulsivas marcadas por componentes fortes de produtividade. “Valoriza-se a performance, o produto e não o processo de vivência que lhe dá origem. E o próprio caráter social, requerido pela produtividade, confina e adia o prazer para depois do expediente, fins e semana, período de férias, ou mais drasticamente, para a aposentadoria” (MARCELLINO, 2006 p.14).

Marcellino (2007a) ao apresentar alguns pontos que devem ser levados em consideração ao relacionarmos o lazer e a sociedade afirma que o lazer pode ser um tempo privilegiado para vivências de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. E ainda, o lazer tem o poder de duplo aspecto educativo, de objeto e de veículo de educação. Podemos considerar então não apenas possibilidades de descanso e divertimento, mas de desenvolvimento pessoal e social.

Diante do exposto, a justificativa deste trabalho se atém nas conseqüências graves que a violência pode desencadear na vida de crianças e jovens; na tendência que alguns estudos insistem em relatar quando afirmam uma ocorrência mais significativa da violência em locais onde a atividade física se faz presente; na pequena quantidade de estudos que tratam

a violência em ambientes educativos fora da escola; e o estabelecimento da Lei 13.185/15 que torna dever de qualquer instituição de ensino assegurar medidas de combate à violência.

1 **COLÔNIA DE FÉRIAS: LAZER OU BIOPODER?**

As Colônias de férias surgiram em 1876 quando o Pastor Walter Bion passeava com 5 crianças nas montanhas de Appenzel na Suíça, e percebeu os resultados benéficos da exposição ao ar puro na saúde dessas crianças. Em 1878 aconteceu a primeira estadia de crianças em montanhas, quando 68 crianças pobres acompanhadas de professores passaram 14 dias no cantão suíço de Appenzell com a finalidade principal de desfrutarem do ar puro, de uma alimentação simples e do contato com a natureza (MORAES, 1906).

Dalben (2014) afirma que a intenção de Walter ia um pouco além dos benefícios à saúde daquelas crianças. Ele também tinha o objetivo de fazer com que as crianças vivessem experiências da vida rural, consideradas mais saudáveis e corretas moralmente naquela época. Em outros momentos, as crianças jogavam, cantavam e caminhavam pelos bosques, sempre com a supervisão de um professor.

Os resultados foram tão benéficos para a saúde daquelas crianças que nos anos seguintes essas estadias se multiplicaram e se espalharam tanto para outras cidades da Suíça : Lausane, Biel, Genebra, Neuchatel, e outras; quanto para outros países: Alemanha, Reino Unido, França, Itália, Holanda, Rússia, Austrália, Japão, Estados Unidos, etc (MARTINEZ, 2009). No entanto, a principal justificativa para estes acampamentos acontecerem era a falta de ordem sanitária das zonas urbanas.

Deste modo, podemos dizer que a principal abordagem das colônias de férias nessa época era higiênico-sanitarista, pois a emigração das zonas rurais para as zonas urbanas e industriais, na segunda metade do século XIX, gerou a piora das condições de vida de classes populares urbanas. As moradias eram pequenas e um número muito grande de pessoas viviam aglomeradas. Além disso, as casas eram sem luz, não possuíam ventilação adequada e o ar era poluído. Estas condições favoreciam a propagação de diversas doenças, mas principalmente a proliferação da tuberculose, grande mal da época (PITANGA, 2002). Moraes (1906, p.93) afirma que:

> À medida que se aprofundava no problema etiológico da tuberculose, os higienistas, convencidos que a origem do mal estava em grande parte na insalubridade das habitações urbanas, e que o remédio antes preventivo que curativo consistia em fortificar o organismo dos predispostos pela vida ao ar livre.

Sendo assim, as colônias de férias eram caracterizadas pelos conhecimentos da medicina para atender crianças de famílias pobres. Procurava-se prevenir doenças, como a tuberculose, afastando as crianças de cidades atingidas por miséria e epidemias, utilizando o

campo e as montanhas como forma que fortalecimento e resistência para as adversidades presentes nos aglomerados urbanos (MORAES, 1906).

No momento das férias escolares as crianças ficavam ainda mais expostas aos ambientes insalubres, então já que não era possível afastar o mal das cidades, a solução era afastar aqueles que possuíam uma saúde debilitada para que quando retornassem pudessem suportar melhor as condições precárias em que viviam. Ou seja, as colônias de férias eram uma das medidas desesperadas utilizadas na época para minimizar o caos que se instalava nas cidades (DALBEN, 2014).

Martinez (2009) afirma que na Espanha, durante o início do século XX, a taxa de mortalidade infantil era uma das mais altas da Europa. As classes sociais mais populares sofriam por conta de uma vida extremamente precária, o que afetava a infância de muitos. Assim, a saúde deixou de ser uma questão pessoal e se tornou um problema de ordem pública, estimulando a atualização da legislação que protegia à infância. Diante de um momento de desenvolvimento experimental da biologia, da medicina e da higiene, as colônias de férias surgiram como medida de higiene preventiva destinada àqueles vindos de famílias sem recursos.

Para Toulier (2008), estas instituições eram equiparadas a asilos, hospitais e sanatórios localizados fora dos centros, geralmente no mar ou nas montanhas. Este autor afirma que os efeitos nocivos da revolução industrial afetavam não só a saúde, mas a moral. Com isso, as crianças passavam uma temporada isoladas, voluntária ou involuntariamente, muitas vezes sob uma rígida disciplina que tinha a finalidade de prevenir ou reduzir a delinquência infantil.

Nesta época as colônias de férias não eram definidas com tanta clareza, permitindo que várias leituras fossem feitas destas instituições. Porém, podemos perceber que a maioria delas era considerada uma medida de saúde pública controlada principalmente pela medicina.

Moraes (1906) diz que exatamente por isso o papel do médico nas colônias de férias era essencial. Ao médico competia a decisão de quais das crianças estavam aptas a participar da colônia, aquelas que possuíam qualquer tipo de doença infectocontagiosa ou infecção urinária ou ainda que possuíssem lesões da tuberculose eram excluídas. A justificativa era que a colônia tinha cunho preventivo e não curativo. Além disso, os médicos eram responsáveis pela estação do ano e local em que a colônia seria realizada: serra, mar ou campo, e ainda, pela saúde e alimentação das crianças durante o período da colônia.

No meio científico, as colônias de férias foram divulgadas como medida de assistência infantil e era muito discutida nos congressos científicos de medicina da época. As rotinas das colônias de férias não eram muito detalhadas (TOULIER, 2008). Na verdade as rotinas eram

basicamente compostas por três pilares que não eram considerados tão inovadores para a época. As recomendações eram: exercícios físicos, alimentação regrada e rica e exposição ao ar livre, que já eram conhecidas como importantes para a promoção da saúde, mas a grande diferença era o distanciamento das áreas urbanas que as colônias de férias possibilitavam (DALBEN, 2014).

Ainda segundo Dalben (2014), durante os congressos internacionais, a apresentação de alguns dados antropométricos fizeram com que as colônias ganhassem cada vez mais visibilidade no meio científico. As crianças eram medidas antes e depois das colônias e esse controle fazia com que os argumentos da medicina sobre a eficácia daquelas instituições fossem inquestionáveis, tornando as colônias de férias uma necessidade quase universal.

Segundo Moraes (1906), as principais medidas realizadas nas crianças eram a aferição da massa corporal, a circunferência torácica e a estatura e algumas associações também investigavam o estado sanguíneo. No entanto o autor afirma que em alguns casos havia exagero e as crianças eram obrigadas a realizar mais de 10 medidas.

Nesta época era comum utilizar a variação quantitativa de um padrão considerado como referência para designar o que era normal ou não, segundo a medicina. Sendo assim, os dados antropométricos, a partir da estatística, eram a prova da funcionalidade das colônias de férias para a sociedade e principalmente para a ciência.

Canguilhem (2009, p.59) afirma que " Parece que o fisiologista encontra, no conceito de média, um equivalente objetivo e cientificamente válido do conceito de normal ou de norma". Desta forma, o corpo vivo era uma forma de conferir parâmetros para avaliar o seu desenvolvimento, numa racionalidade científica que estabeleceria padrões numéricos para qualificar o corpo como saudável. Canguilhem (2009) critica o conceito de média utilizado pela medicina, pois esta média é obtida de maneira estatística e isso não é capaz de avaliar a subjetividade do indivíduo.

No contexto sanitário, cuidar dos pobres era uma questão ideológica e política um tanto autoritária, uma vez que as epidemias e a calamidade ameaçavam a situação econômica. Assim, Foucault (1984) afirma que os pobres encontravam tratamentos sem grandes despesas, enquanto os ricos eram protegidos das doenças que atingiam a classe pobre. “A partir do momento em que o pobre se beneficia com a do sistema de assistência, deve, por isso mesmo, se submeter a vários controles médicos” (FOUCAULT, 1984 p. 56). A utilização das técnicas de antropometria era uma destas formas.

A partir da segunda metade do século XX, a motivação medicinal das colônias de férias foi reduzida, principalmente por causa da evolução dos medicamentos na cura e na

prevenção das doenças (DALBEN, 2014). Já não fazia mais sentido utilizar o isolamento e o contato com a natureza para prevenir certas doenças que a medicina e a ciência já haviam encontrado outras formas de tratamento. No entanto percebeu-se que a rotina, a convivência e as experiências vividas pelas crianças naquele período constituíam um importante instrumento educativo, assim o fator pedagógico passou a justificar as colônias de férias (STEINHILBER, 1995; DALBEN, 2014).

No Brasil a primeira colônia de férias aconteceu em 1930 no Rio de Janeiro, com o objetivo de ocupar os filhos dos militares estimulando o patriotismo sem fugir do contexto higienista ainda presente na época (STEINHILBER, 1995). Mesmo assim, já era possível ver que a preocupação englobava outras áreas da vida das crianças que participavam das colônias de férias, como podemos perceber em uma carta enviada pelo médico Humberto Ballariny, do Rio de Janeiro, à seção de recreação e colônias de férias do Rio grande do Sul:

> Que inspirados sejam todos os dirigentes do nosso amado Brasil, na perfeita compreensão dos imensos benefícios e vantagens que podem proporcionar a toda juventude nacional, através deste elemento regenerador de saúde, alegria e força que são as Colônias de Férias.

Podemos perceber que as colônias eram muito valorizadas e assim como em outros países, os médicos eram responsáveis por elas. Porém já havia uma preocupação que ia além da saúde das crianças. Steinhilber (1995), afirma que a partir de 1950 algumas instituições particulares começaram a oferecer este tipo de serviço acarretando em mudanças nos objetivos e valores das colônias de férias. Os objetivos variavam muito e podiam ser desde recreativos e desportivos até socializante e cultural, mas a maioria das colônias possuíam objetivos mistos.

No caso da carta do Médico Humberto Ballariny, é clara a influência do patriotismo nas colônias que ele cita:

> No nosso fraco, porém sincero entender, por intermédio das colônias de férias, realiza-se uma duradoura esplendida obra de patriotismo e civismo, cujos frutos sazonam nos juvenis corações daqueles que temos a alegria de orientar no período de férias em que geralmente os colegiais se encontram em descurada liberdade à mercê do acaso que tão facilmente os prejudica e atrasa.

Ainda assim, a identidade das colônias de férias nunca foi completamente consolidada. Na verdade, muitos objetivos começaram a ser relacionados à imposição de disciplina e higiene herdada da origem destas instituições, características que podemos

encontrar até os dias hoje. As colônias de férias seriam então, práticas de lazer ou estratégias do biopoder para controlar, vigiar e normatizar a vida?

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 prevê o lazer como direito social, ou seja, ele é considerado fundamental assim como a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). Podemos perceber que o lazer é equiparado com outras necessidades humanas, o que enfatiza sua importância. O lazer é necessário à condição humana e merece atenção (MARCELLINO, 2001).

Antes de conceituarmos o lazer, é importante dizer que ele possui características e significados ambíguos, múltiplos e contraditórios (DUMAZEDIER, 2004). Marcellino (2001) afirma que não existe consenso sobre o que seja lazer entre os estudiosos do assunto, muito menos em nível da população em geral. Dito isto, consideramos aqui o seguinte conjunto de informações.

Para Elias e Dunning (1992, p.107) o lazer é "uma ocupação escolhida livremente e não remunerada – escolhida, antes de tudo, porque é agradável para si mesmo". Segundo Marcellino (1995, p. 17) o lazer é "... a cultura, compreendida em seu sentido mais amplo, vivenciada no tempo disponível. É fundamental como traço definidor, o caráter desinteressado dessa vivência". Desta forma, não se busca outra recompensa além da satisfação do momento. Porém, o lazer não pode ser considerado apenas um tempo de distração, quando se obtém informação desinteressada (DUMAZEDIER, 2004).

Marcellino (2006) afirma que a diversão e o descanso são valores comumente associados ao lazer, porém há outras possibilidades envolvidas no lazer que são pouco percebidas. É o caso do desenvolvimento social e pessoal que o lazer oportuniza. Desta forma, o conteúdo das atividades do lazer pode ser potencialmente educativo, abrindo um leque enorme de possibilidades pedagógicas que permeiam o lazer. Para Marcellino (2006, p. 16) "o lazer não pode ser entendido como simples assimilador de tensões ou alguma coisa boa que ajude a conviver com as injustiças sociais."

Ainda segundo Marcellino (2006), o componente lúdico, do jogo, do brinquedo, "do faz de conta", perpassam o lazer como uma forma de denúncia da realidade. Sobre isso, Elias e Dunning (1992) afirmam que a busca pelas atividades de lazer de caráter mimético (reprodução do real na atividade de lazer, como por exemplo, o jogo) é a busca por uma excitação através da necessidade de experimentar explosões fortes de emoção em público. Estas emoções são cotidianamente reprimidas pelo autocontrole ou pelo controle imposto pela sociedade.

Como descrito anteriormente, as colônias de férias surgiram como uma arma para prevenção e redução de problemas de saúde pública. Porém, quando o lazer encontrou as colônias de férias?

Segundo Melo e Alves Junior (2012), o lazer da modernidade é marcado pela época da Revolução Industrial. Um momento em que todos passam a ter uma rotina rígida, com jornadas longas de trabalho, jornadas estas indiscriminadas no que se refere à faixa etária (crianças e idosos) e não regulamentada. Neste momento havia a imposição da responsabilidade de autocontrole de horário para que a rotina pesada de trabalho fosse respeitada. Este novo modelo de trabalho trazia consigo marcas de controle social, exploração e péssimas condições de vida dos trabalhadores.

Percebendo que estavam sendo dominados, os populares começaram a reivindicar seus direitos e com isso, os poderosos temeram a crise do sistema que estava sendo construído. Sendo assim era necessário uma reformulação dos direitos sociais, sem que houvesse prejuízo para o sistema, cujo objetivo era lucrar cada vez mais. A partir deste momento, as diversões populares na época (feiras, tabernas, jogos, etc.) começaram a ser condenadas, pois era uma oportunidade para os trabalhadores discutirem a situação de opressão que estavam vivendo.

Sendo uma das reivindicações a redução da jornada de trabalho e consequentemente o aumento do tempo de diversão, a classe dominante começou um processo de substituição das práticas antigas, consideradas barbaridades por eles, por outras atividades o que os garantia o controle e a desarticulação da população, assim como Melo e Alves Junior (2012, p. 9-10), afirmam:

> Outra iniciativa foi a reorientação descaracterizadora das atividades populares originais. Ou seja, interferia-se nos sentidos e significados de suas práticas tradicionais, substituídas por uma possibilidade controlada de divertimento. Nesse contexto, por exemplo, touradas e brigas de galo, entre outras formas tradicionais de diversão, foram perseguidas em muitos países, consideradas costumes bárbaros e atrasados.
> Em substituição àquelas barbaridades, ofereciam-se práticas civilizadas, como esporte, em seu formato moderno intentando limitar os populares à condição espectadores dos espetáculos. O novo padrão de divertimento induzia à identificação pública dos mais poderosos (desfilando suas roupas nos melhores lugares das novas instalações de lazer) ao mesmo tempo que buscava eliminar qualquer protagonismo dos menos ricos, que se viam expropriados da possibilidade de maior influência direta na organização e no direcionamento das atividades.

É nítido que a modificação das práticas de diversão desta época é diferente do tipo de colônia de férias que possui crianças como principais personagens, porém podemos perceber semelhanças de dinâmica entre elas, como por exemplo, o controle das atividades nas mãos de um indivíduo ou de uma determinada classe.

Para Steinhilber (1995), existem dois tipos de colônias de férias: Um que é caracterizado por uma instalação específica, como por exemplo, os clubes que disponibilizam suas instalações para que as pessoas as utilizem forma que quiserem; O outro tipo é caracterizado por atividades programadas por profissionais especializados, num determinado espaço, que tem a finalidade de promover o lazer. Este segundo tipo é considerado no presente estudo.

Melo e Alves Junior (2012), ao apoiarem-se nos paradigmas de P. Besnard (1991) sobre a animação cultural utilizam este tipo de Colônias de Férias como exemplo do paradigma tecnológico. Assim, o objetivo é provocar de forma dirigida, a mudança de comportamento de maneira técnica das posturas que devem ser adotadas. Não há intenção de intervenção na ordem social, mas sim há interesse na adequação à mesma. Todos estão submetidos aos estímulos de um educador, que a partir de um programa pronto de trabalho não há oportunidade de autonomia das crianças, o que acaba desconsiderando a individualidade dos educandos. Os autores comparam o rígido programa destas instituições de lazer ao ambiente de trabalho, por seu rigor, incluindo o cumprimento de horários.

Sendo assim, ainda que o lazer seja considerado um dos principais objetivos das Colônias de Férias, e mesmo que este lazer tenha uma finalidade educativa, é possível que de alguma forma o controle e a imposição do poder estejam presentes à medida que se retira a autonomia das crianças e implanta-se um regime semelhante ao disciplinar ao qual Foucault explica. A partir de agora iremos entender este tipo específico de tecnologia de poder, assim como as demais atreladas às Colônias de Férias.

Segundo o Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.152) poder significa: “Capacidade, faculdade, possibilidade de realizar algo, derivada de um elemento físico ou natural, ou conferida por uma autoridade institucional.” No entanto, Foucault sugere a compreensão do poder a partir da seguinte afirmação:

> Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro como uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram uma nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1999a, p. 88).

Apesar de o autor não se preocupar com a conceituação de poder, mas sim com a análise do mesmo, podemos perceber que não cabe apenas uma visão binária de poder, entre

dominantes e dominados. Foucault acredita que o poder deve ser entendido a partir de suas relações, seus mecanismos e estratégias, que são exercidas permanentemente de forma consciente ou não. Sendo assim, o poder é exercido não apenas através de autoridades e instituições, mas de diversas maneiras, em vários sentidos e níveis, presentes no nosso cotidiano muitas vezes de forma velada, sem que percebamos (FOUCAULT, 1999a).

Para Machado (1984), o poder não está em um local específico e único, mas é constituído por uma rede de dispositivos que ninguém consegue se livrar. Na verdade o poder não existe, o que existe são as práticas ou relações de poder. As análises de Foucault não são restritas à negatividade do poder, mas são amplamente destinadas a entender sua positividade, talvez por isso o alvo seja o corpo humano. Não que o corpo seja mutilado ou maltratado, mas adestrado e gerido e controlado, para que suas capacidades sejam aperfeiçoadas para interesses econômicos e políticos.

> O objetivo ao mesmo tempo político e econômico: aumento do efeito de seu trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra ordens do poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política (MACHADO, 1984, p.XVI).

Esta relação de poder Foucault chamou de disciplina ou poder disciplinar. Para o autor as disciplinas são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de duas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade”(FOUCAULT, 1999b, p. 118). Estes processos disciplinares sempre existiram, nos presídios, hospitais, conventos, exércitos, nas escolas e outras instituições, porém no decorrer dos séculos XVII e XVIII estas disciplinas tornaram-se fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 1999b).

O poder disciplinar é constituído por uma manipulação calculada dos elementos do corpo, dos seus gestos e comportamentos. As técnicas sempre são minuciosas e sutis, como por exemplo, a distribuição dos indivíduos no espaço. São espaços projetados para a fixação, mas permitem a circulação; são complexos, mas ao mesmo tempo funcionais como: celas, fileiras, leitos, carteiras escolares com lugares fixos. Sobre esta organização é admitido um valor de caracterização, estimativa e hierarquia. Desta forma cada um tem o seu lugar, seu limite e estão sempre sob supervisão de alguém para que a submissão e obediência sejam garantidas. Toda a organização tem o objetivo de manter o equilíbrio e a ordem (FOUCAULT, 1999b).

Outras técnicas também fazem parte deste poder, como é o controle das atividades. Foucault (1999b) afirma que a delimitação de um horário de chegada e outro para a partida, demonstra a imposição do momento em que todos devem dedicar-se a determinado exercício. “A exatidão e a aplicação, são com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, 1999b, p. 131).

As funções das técnicas do poder disciplinar têm o objetivo principal de adestrar os corpos. Para isso a disciplina utiliza ferramentas simples: o olhar hierárquico (onde todos estão sendo observados, o tempo inteiro), a sanção normalizadora (qualquer ação que se desvie, é passível de punição ou correção), e o exame (destacando a individualidade e a diferença entre os indivíduos). A disciplina cria aqueles que não possuem as características requeridas, ela investe nas individualidades e realiza um fichário de singularidades (FOUCAULT, 1999b).

“A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens, à medida que essa multiplicidade deve redundar os corpos que devem ser vigiados, treinados e utilizados e ainda eventualmente punidos” (FOUCAULT, 2005b, p.289). Desta forma, não fazia mais sentido torturar o corpo e nem maltratá-lo por qualquer motivo, características comuns da soberania. Isso porque o corpo passa a ser útil para a sociedade, mas cabia discipliná-lo para que este corpo fosse usado da melhor forma de acordo com interesses e necessidades de cada época/situação.

Em paralelo ao poder disciplinar surge um tipo de poder que se volta mais para a população, uma tecnologia que não exclui a técnica disciplinar, mas a integra, modificando-a parcialmente, o que Foucault chama de biopoder. Diferentemente da disciplina que se dirige ao corpo e ao indivíduo em particular, esta tomada de poder está relacionada à massa, com a população como um problema político, biológico e de poder (FOUCAULT, 2005b).

Segundo Foucault (2005b), a denominação da vida pelo poder é um dos fenômenos fundamentais identificados no fim século XVIII. É considerada uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, sendo uma espécie de estabilização do biológico. A biopolítica é a prática de biopoderes locais, que engloba todas as estratégias e contestações sobre a vitalidade humana coletiva, morbidade e mortalidade sobre formas de conhecimento, autoridade e práticas de intervenção legítimas e eficazes. A partir disto é possível controlar populações inteiras através da justificativa fiel de proteção à saúde, pois o objeto da biopolítica é a população, a saúde e a vida. Em outras palavras, a biopolítica é caracterizada em uma medicina de cunho social que se aplica à população como um todo:

> [...] uma medicina que vai ter, agora, a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normatização do saber, e que adquire também o aspecto da campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população. (FOUCAULT, 2005b, p. 291)

Segundo Foucault (2005b), a preocupação no início do século XIX era exatamente a relação da espécie humana com seu meio de existência. O autor afirma que este meio não é natural e sim um meio criado pela própria população. Sendo assim, configurava-se um problema essencialmente da cidade, devido aos problemas de: epidemias, da natalidade, das morbidades e incapacidades biológicas e outros provenientes dos efeitos do meio em que se vivia. A biopolítica se constitui a partir destes pontos, desenvolvendo suas práticas de intervenção, saber e poder.

Especificamente sobre o período em que as condições de vida eram insalubres devido à industrialização, Foucault (2005b, p. 291) afirma:

> Será o problema muito importante, já no inicio do século XIX (na hora da industrialização), da velhice, do individuo que cai, em consequência, para fora do campo de capacidade, de atividade. E, da outra parte, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas. E é em relação a estes fenômenos que essa biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência (que existem faz muito tempo), mas mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais do que a grande assistência [...].

A biopolítica utiliza a estatística, as previsões e as medições globais como forma de estabelecer mecanismos reguladores para que seja fixado um equilíbrio, mantendo uma média para que se considere os processos biológicos do homem espécie a partir de uma regulamentação. A biopolítica é uma forma de poder contínua e científica voltada para a população. (FOUCAULT, 2005b).

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. “Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista, o corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica” (FOUCAULT 1984, p.80).

Como citado anteriormente, as colônias de férias surgiram como medida para minimizar os problemas de saúde supostamente originados pelo movimento das pessoas do campo para os centros urbanos na época da revolução industrial. Devido à preocupação sanitária, o governo desenvolveu formas de combate e de prevenção às doenças da época e esta foi uma delas. Desta forma, isolando e controlando as crianças pobres que tinham contato

com ambientes contaminados, toda a população, de certa forma, estaria um pouco mais protegida.

A presença da biopolítica se dá a partir da necessidade de colocar as crianças que viviam em condições precárias em quarentena. Afastando-as dos centros urbanos, onde as condições de vida eram insalubres, elas teriam menos chances de contaminação e consequentemente menos chance de repassarem a doença para outras pessoas. Quando pensamos que o biopoder está relacionado com a regulação de conjunto e com as estruturas de segurança a partir da observação de fenômenos como as condições sanitárias das cidades e o fluxo de contaminações e infecções, fica claro reconhecer sua influência nesta situação. Desta forma, a medicina reconhecia as colônias de férias como uma necessidade visto que de protegiam a saúde não só das crianças, mas da população.

Outra característica marcante da biopolítica nas colônias de férias está relacionada com os exames que as crianças eram obrigadas a realizar para que a saúde delas fosse controlada. Podemos entender estes exames como os reguladores que tem o objetivo de agrupar os efeitos próprios da população e controlar os eventos e a mudança de seus acontecimentos (FOUCAULT, 2005b). Estes exames eram uma forma de fiscalização e forma de provar para a sociedade que a intervenção, neste caso a colônia de férias, era eficaz. Além disso, a discussão sobre os benefícios das colônias de férias em congressos e estudos científicos da medicina evidenciava ainda mais o controle e a gestão da vida sobre a população quanto espécie.

Para Caponi (2009, p.533-534), “as estatísticas contribuem para dotar esse processo de maior objetividade, multiplicando taxas de mortalidade e morbidade, taxas de natalidades e dados sobre a distribuição de epidemias e doenças.”

Mesmo anos após o aparecimento das colônias de férias, a influência higiênica ainda era visível e a biopolítica era notada. Berto, Neto e Schneider (2009), ao estudarem as colônias de férias do período de 1930 a 1940 no Brasil, verificaram que além de serem consideradas instituições de educação extra-escolares, as colônias de férias eram tidas como um plano para o futuro da nação e uma forma de apresentar noções de saúde e higiene para os participantes. A finalidade também era desenvolver aquelas crianças para que fossem civilizadas e prontas para o progresso, homens do amanhã. Os principais propósitos eram de regeneração, civilização e nacionalização a partir da disciplina.

Berto, Neto e Schneider (2009) também afirmam que as colônias de férias deveriam contribuir para o melhoramento da raça e da espécie, uma das características da biopolítica segundo Caponi (2009). Para a autora, o corpo e a vida tornam-se alvos privilegiados de saber

e intervenções corretivas. Os direitos são postos em segundo plano, a maior preocupação é maximizar o vigor e a saúde.

O poder disciplinar também acompanha a história das colônias de férias. A realização de exercícios físicos obrigatórios é um exemplo, pois apesar de serem justificados pelo benefício à saúde que promoviam, os exercícios também podem ser vistos como forma de docilizar os corpos. Foucault (1999b) afirma que o corpo é, para o poder disciplinar, um objeto que deve ser imposto a limitações, proibições e obrigações. Podemos considerar este último como correspondente da execução obrigatória de atividade física nas colônias de férias.

Outra forma de manifestação do poder disciplinar é a vigilância permanente para que as más condutas não fossem desempenhadas. Durante as colônias de férias há sempre um professor ou alguém que possa intervir caso alho fuja de um roteiro pré-estabelecido pela instituição. O controle das atividades e os horários para cada uma delas também podem ser consideradas características do poder disciplinar.

Hoje encontramos muitos objetivos nas colônias de férias dependendo dos pressupostos da instituição (SILVA; BRETAS; CALDAS, 2013). Apesar de a maioria das colônias de férias serem conhecidas como instituições de recreação e lazer, elas também possuem características voltadas para a educação e saúde.

Para Malta (1973), o contato das crianças com a atividade física durante as colônias de férias é oportunidade e o incentivo ao crescimento do esporte brasileiro. De Souza et al (2015) afirmam que as colônias de férias podem ser poderosas ferramentas voltadas para práticas de hábitos saudáveis utilizando estratégias de educação em saúde.

Um bom exemplo de colônias de férias no âmbito da saúde são aquelas que atendem jovens diabéticos. Estas instituições possuem uma programação composta atividades de lazer e a dieta é adequada à condição diabética. Os exercícios físicos e o esporte são utilizados de forma controlada sempre seguindo as orientações das diretrizes vigentes. A glicemia capilar é monitorada no mínimo 4 vezes por dia e os jovens recebem instruções sobre cuidados que devem ter em suas rotinas e estímulos à auto monitoramento (VIVOLO; FERREIRA; SUSTOVICH, 1993; ALCANTRA; GONÇALVES, 1985; HELENO et al; 2009).

A Educação Física nas Colônias de Férias também contém um caráter pertencente às preocupações da área da saúde. Steinhilber (1995) afirma que as principais atividades de uma colônia de férias são físicas como: jogos, gincanas, esportes, atividades recreativas e rítmicas, entre outras. Geralmente a finalidade é oportunizar o preenchimento do período de férias com atividades físicas orientadas, estimulando o gosto pelas mesmas.

A atividade física é considerada determinante na qualidade de vida das pessoas. O sedentarismo aumenta o risco do aparecimento de muitas doenças crônicas e não transmissíveis como: doenças cardíacas, diabetes tipo 2 e câncer, além de reduzir a expectativa de vida (HURSTING, 2014; LEWIS, 2013). Sabendo que a maioria da população é inativa, trata-se de um dos maiores problemas de saúde pública a nível mundial (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2009). Estimulando o gosto pela prática, as crianças possuem mais chances de tornarem-se adultos ativos, prevenindo o aparecimento das doenças (ALVES, 2003; CABRERA et al, 2014).

É fácil perceber a presença da disciplina nestes casos devido algumas características como exercícios físicos controlados, os horários fixados para cada atividade e para o momento do lanche, a forma como as atividades são conduzidas e fiscalização sempre presente. Além disso, encontramos traços da biopolítica quando analisamos os objetivos das colônias acima exemplificadas. Ambos os exemplos evidentemente demonstram preocupação com a saúde dos participantes e da população, pretendendo prevenir e minimizar os efeitos de problemas de saúde pública. E ainda, os exames constantes e a passagem de conhecimento sobre os cuidados com a saúde também carregam qualidades relativas à esta tecnologia de poder.

Podemos dizer então, que apesar de as Colônias de Férias geralmente apresentarem o lazer como principal instrumento, também encontramos fortes características do poder disciplinar e da biopolítica. O poder disciplinar, a partir da presença das atividades obrigatórias e regradas, da organização em série e alinhamento, da regulação de costumes e hábitos, dos horários e rotinas pré-estabelecidos, da vigilância permanente e do adestramento e submissão do corpo. E a biopolítica que aparece por meio da preocupação com a saúde da população que, por vezes, é colocada como prioridade, acima das escolhas dos indivíduos, além do uso das medidas com padrões globais para o estabelecimento de um do controle através de estatísticas. E ainda, se considerarmos apenas o lazer que é implantado nas Colônias de Férias, encontramos mesmo assim, o domínio dos estímulos nas mãos de apenas um grupo que, a partir de uma programação já pronta conduz todo o resto sem oportunizar a autonomia.

2 **CONHECENDO A VIOLÊNCIA: OS CASOS DE BULLYNG**

2.1 **A complexidade, a classificação e a definição de violência**

A violência é um problema que afeta o mundo, todos os dias, a qualquer hora, em qualquer lugar, com qualquer pessoa, episódios de violência nos cercam. No caso do Brasil especificamente, este é um problema antigo, comum e intenso que parece ter um lugar permanente na preocupação das pessoas. Estudar a violência torna-se essencial para que possíveis meios de intervenção e prevenção sejam desenvolvidos, a fim de que menos gente sofra deste mal.

Para Pino (2007), conceituar violência não é algo simples porque esta palavra é suscetível a vários sentidos e sofre influência direta do poder evocativo que provoca intensas ações racionais e emocionais nas pessoas. Sendo assim, o poder evocativo faz com que a força do seu sentido seja maior que seu significado. Pino (2007, p. 765) explica a diferença:

> O sentido se alimenta da experiência coletiva da humanidade, extremamente rica em fatos violentos, em que o imaginário de certos indivíduos encontra farto material para alimentar seus devaneios destrutivos. Já o significado está delimitado pela própria história da língua registrada, em parte, nos dicionários.

Ainda segundo Pino (2007, p.765), “os significados que o Dicionário da Língua Portuguesa (Buarque de Holanda, 1975) atribui à palavra ‘violência’ não traduzem a densidade semântica que ela adquire no imaginário coletivo”. São eles: qualidade de violento, ímpeto, exercício da força bruta, tumulto, irascibilidade e intensidade, excesso e contra o direito e justiça.

O fenômeno violência carrega complexidade, pois, envolve questões sociais, econômicas e políticas nacionais (RISTUM; BASTOS, 2004; PINO, 2007). Os problemas acerca da definição da palavra contribuem para tal complicação. A violência é conceituada de várias maneiras e suas classificações são apresentadas com critérios confusos o que dificulta a complementação e comparação dos resultados entre pesquisas diferentes (RISTUM; BASTOS 2004).

A delimitação do objeto da violência acompanha o problema de definição da palavra. Neste caso, a violência pode assumir várias formas e intensidades dependendo das normas legais e culturais que classificam as ações humanas como violentas ou não. Além disso, a

multicausalidade da violência, a interação entre os fatores causais e a conjuntura de fatores contextuais e pessoais na constituição da violência implicam na identificação, rotulação e classificação do fenômeno (RISTUM; BASTOS, 2004).

A origem da violência é outro ponto que causa discussão e divergências, pois, encontram-se duas posições opostas. Uma delas afirma a existência de um impulso geral de agressão, mas com base nas formulações de teóricos como Freud, o impulso de violência é diferente do instinto de agressividade do homem. A outra posição atribui à violência uma condição de aprendizagem, assim o comportamento violento é adquirido a partir da experiência direta ou a partir da observação de modelos (RISTUM; BASTOS, 2004).

Estes aspectos por serem distintos e possuírem interdependência denotam a complexidade, mostrando o porquê compreender a violência como um todo é tão difícil.

Embora seja um fenômeno complexo e de difícil conceituação, segundo Souza (2002) a violência configura qualquer evento que através de relações, ações, negligências e omissões realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações que causam danos físicos, emocionais, morais, e/ou espirituais a outras pessoas.

Para Abramovay e Rua (2003), a violência é uma intervenção física de indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) grupo(s) e contra si mesmo, incluindo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada pelo que chamamos de acidentes, além das várias formas de violência verbal, simbólica e institucional.

Chauí (1985, p.35) manifesta-se acerca da violência da seguinte forma:

> [...] conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade com fins de dominação, de exploração e de opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como uma coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio, de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência.

A OMS (Organização Mundial da Saúde) entende a violência como o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si mesmo, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou tenha uma grande probabilidade de resultar em lesão, morte, problemas psicológicos e no desenvolvimento (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014).

Minayo (2013) explica que definir violência é algo difícil, mas muitos estudos a consideram como: “um fenômeno humano, social e histórico que se traduz em atos realizados,

individual ou institucionalmente por pessoas, famílias, grupos, classes e nações visando prejudicar, ferir, mutilar ou matar o outro, física, psicológica e até espiritualmente".

De acordo com Milani (2003, p.33), "a violência é um fenômeno polissêmico que apresenta várias modalidades e níveis o que justifica o termo 'violências'. Trata-se de um dos problemas mais complexos com os quais a humanidade se confronta". E ainda, Michaud, (1989) afirma que há violência quando em uma interação, um ou mais atores agem de maneira direta ou indireta, causando danos a pessoas em graus variáveis em sua integridade física, moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Ao encontrarmos conceitos mais detalhados e delimitados e outros um pouco mais generalizados, podemos perceber que a violência está longe de ser uma palavra com apenas uma interpretação. No entanto, destaca-se aqui a definição da OMS que considera a necessidade de o tema ser estudado nos níveis educacional, psicológico, social e da saúde. Reconhecendo as implicações graves da violência em diversas áreas em longo e curto prazo não só para a saúde, mas também para o desenvolvimento psicológico e social de um indivíduo.

Diante desta complexidade, alguns autores consideram múltiplas classificações acerca da violência a partir de diferentes nomes e conceitos. Aqui apresentaremos uma classificação ampla, por meio dos conceitos de: Violência estrutural, violência institucional, violência criminal, e a violência simbólica. No entanto, é importante lembrar que as diversas formas de violência se interligam, interagem entre si e se fortalecem, ou seja, nenhuma forma é capaz de excluir a outra e sim agrupar-se às demais (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

A violência estrutural é aquela que incide sobre a condição de vida de uma pessoa de acordo com as decisões histórico-econômicas e sociais influenciando no seu crescimento e desenvolvimento. É o tipo de violência que se caracteriza pela atuação dos grupos dominantes nos sistemas econômicos, políticos e culturais, oprimindo outros grupos, aos quais são negadas as conquistas da sociedade. Os "dominantes" utilizam leis e instituições para manter uma situação de privilégio como se fosse um direito natural (MINAYO, 1994; MINAYO, 2005).

Um exemplo de violência estrutural são os altos índices de mortalidade relacionados com causas como tráfico de drogas, homicídios, acidentes, e outros. O principal culpado por este tipo de violência é o Estado, pois é dele a responsabilidade da ausência e precariedade de políticas públicas relacionadas à educação, saúde, emprego, condições de moradia, etc (FALEIROS; FALEIROS, 2007). Tudo o que é relacionado às condições de vida que poderia reduzir a desigualdade/exclusão social.

A violência institucional se manifesta de diferentes maneiras (física, psicológica e/ou sexual) e em diversos locais (escolas, hospitais, abrigos, etc.). Caracteriza-se pela falta de acesso e má qualidade nos serviços de instituições, que envolvem desde a negação da fala de um indivíduo até o uso de violência física ao negar o uso de anestesia durante um procedimento cirúrgico, por exemplo. Nota-se que este tipo de violência é geralmente exercido pelos próprios agentes e serviços públicos, que na verdade, deveriam proteger e defender os cidadãos (BRASIL, 2002).

Faleiros e Faleiros (2007, p. 33) apontam alguns exemplos da violência institucional.

> A carência de pessoal e de equipamentos, as filas de espera, a falta de material, os horários inadequados de atendimento, a ausência de profissionais no trabalho e outras questões que conduzem ao não atendimento, ao atendimento precário e ao desrespeito dos direitos dos usuários são manifestações desse tipo de violência.

Outros exemplos muito atuais são os estudos sobre violência institucional que investigam o tratamento de gestantes em maternidades públicas no momento do parto. Estas pesquisas mostram que além das dificuldades econômicas e estruturais que o serviço público enfrenta, as pacientes passam por maus tratos relacionados à consideração de seus corpos como um objeto de controle e domínio pela medicina, como uma forma de chegarem a um fim, o bebê (DE AGUIAR; D'OLIVEIRA, 2011; VIANNA; FARIAS, 2011).

A violência criminal ou de delinquência caracteriza-se por ações que estão fora de uma lei vigente. Este tipo de violência perpassa o entendimento da violência estrutural que, confronta indivíduos, os corrompe e os impulsiona. A situação de precariedade social, a desigualdade, o consumismo, os preconceitos e as dificuldades são alguns fatores que contribuem para o aumento da delinquência. Desta forma, sadismos, sequestros, guerras, delitos sob ação de álcool e drogas, roubos e furtos, são exemplos da violência de delinquência (MINAYO, 1994; SANCHES; MINAYO, 2006). Sanches e Minayo (2006, p.36), afirmam que no caso dos jovens, por exemplo, "muitos ficam entre a escolha de inserção no mercado varejista de drogas, no subemprego ou nos empregos desqualificados, pois é também aos mais pobres que faltam estudos formais e qualificação profissional."

O conceito de violência simbólica foi desenvolvido por Pierre Bourdieu ao referir-se ao processo em que a classe economicamente dominante se impõe sobre a cultura dos dominados, porém, esse fenômeno não se restringe a isso, mas se exerce através do jogo de agentes sociais. O poder simbólico surge com todo poder que impõe significações como legitimas (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Ou seja, esse tipo de violência tem essência social e psicológica, pois se define a partir de mitos, crenças e construções sociais com o objetivo de discriminar, humilhar e excluir, no momento em que estereotipam categorias e atribuem rótulos a elas (FALEIROS; FALEIROS, 2007). Frases como: “As mulheres são sensíveis.” e “Todo adolescente é revoltado.” são exemplos comuns da violência simbólica.

Dentro de uma visão mais resumida sobre violência, a OMS considera a tipologia da violência da seguinte forma, segundo as características daqueles que cometem o ato violento (DAHLBERG; KRUG, 2006).

- Violência auto-infligida- Que pode ser um comportamento suicida que inclui pensamentos suicidas e tentativas de suicídio. Ou pode ser uma auto-agressão que inclui os atos como a auto-mutilação.

- Violência interpessoal- que possui duas subcategorias. A primeira delas refere-se à violência da família e parceiros íntimos, que ocorre geralmente nos lares. A segunda subcategoria é relacionada à comunidade, indivíduos sem relação pessoal, que podem ou não se conhecer, geralmente ocorre fora dos lares.

- Violência coletiva- Possui três subcategorias. 1) A violência social pode ser exemplificada por crimes carregados de ódio praticados por grupos organizados, atos terroristas 2) A violência política inclui guerras e conflitos violentos, violência do estado e atos semelhantes praticados por grandes grupos. 3) A violência econômica inclui ataques de grandes grupos motivados pelo lucro econômico.

Em cada uma das grandes categorias e suas subcategorias quatro tipos de atos violentos ocorrem em cada uma delas, exceto no caso da violência auto-infligida. Os tipos de atos violentos segundo a OMS são: 1) Física; 2) sexual; 3) psicológica e 4) relacionada à privação ou ao abandono.

Os dois tipos de classificação e todos os conceitos apresentados acima não são universais e únicos como já citado anteriormente, mas são muito utilizados quando a finalidade é entender a violência de uma maneira geral. A tipologia e a definição de violência vão sempre depender da natureza dos atos, das motivações, do cenário, dos personagens e de outros fatores que variam de acordo com leis, culturas, abordagens e autores. Por isso, é importante dizer que apesar da explicação acima sempre haverá outras formas de classificar e definir violência, tanto na pesquisa quanto na prática.

Sabendo disso, com a intenção de delimitar o objeto deste trabalho, a próxima seção é dedicada especificamente à violência entre crianças e adolescentes.

2.2 **As consequências da Violência**

Em todo o mundo mais de 1,3 milhões de pessoas morrem devido algum tipo de violência. Além destas mortes, milhões de crianças, mulheres e homens sofrem com as graves consequências da violência em suas casas, escolas e comunidades (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014). Os danos causados pela violência causam altos custos emocionais e sociais, além de prejuízos econômicos e incalculáveis problemas mentais que provocam nas vítimas e suas famílias (MINAYO, 2005).

No Brasil, o Mapa da Violência de 2014 mostra que na década 2002/2012 o número total de homicídios passou de 49.695 para 56.337, o que seria um incremento de 13,4% de mortes violentas. E ainda, de 1980 a 2012 o número de homicídios juvenis tripicaram se comparados com o das outras populações. "Os homicídios juvenis explicam uma parcela significativa do crescimento da violência neste período" (WAISELFISZ, 2014, p. 156). O Mapa da Violência de 2015, ao abordar a violência apenas por armas de fogo, constatou que no período de 33 anos 880.386 pessoas morreram porque foram vítimas de armas de fogo, sendo que 497.570 deles eram jovens. As armas de fogo são a principal causa da morte juvenil brasileira, o que representa uma relação entre a juventude brasileira com violência (WAISELFISZ, 2015).

A epidemia de violência no Brasil gera impactos econômicos, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2014 mostra que em 2013 este problema custou 5,4% do PIB, um gasto equivalente a 258 bilhões de reais. Grande parte deste valor, R$ 114 bilhões, é resultado de perdas humanas ou de vidas perdidas (FBSP, 2014).

Para o sistema de saúde, os gastos com emergência, assistência e reabilitação são muito mais custosos se comparados à maioria dos procedimentos convencionais (MINAYO, 2005; PINHEIRO, 1994). Juntamente com as enfermidades crônicas e degenerativas, a violência configura um novo perfil do quadro dos problemas de saúde, "nesse novo perfil, ressalta-se o peso do estilo de vida, das condições sociais e ambientais e da maior longevidade na qualidade de vida, exigindo novas abordagens com as quais o sistema de saúde geralmente não está acostumado." (MINAYO, 2006, p.1260).

Além dos problemas que a violência traz para os setores públicos e para a sociedade, uma pessoa que sofreu/sofre diretamente com a violência pode desenvolver uma série de problemas de saúde que vão muito além das agressões decorrentes da violência física. No caso de crianças e adolescentes isso não é diferente, a violência pode ocasionar problemas

emocionais, psicológicos, sociais e cognitivos durante qualquer fase da vida (BRASIL, 2008). Crianças e adolescentes expostos a um ambiente violento podem desenvolver: ansiedade, transtornos depressivos (AVANCI, et al, 2009), implicações no nível da autoestima (MARRIEL et al, 2006; LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003), baixo desempenho nas tarefas escolares (MILANI; LOUREIRO, 2009), alucinações, alterações de memória, comportamentos agressivos, defensivos e violentos e outros (BRASIL, 2008).

Sabendo das graves consequências da violência, de ordem física ou não, de curto e longo prazo, em diversos contextos e tipos de vítimas; e levando em consideração que a violência afeta várias pessoas em todo o mundo, cabe à ciência lançar atenção sobre este fenômeno que afeta a todos. A violência vivida durante a infância e adolescência mais comum do que imaginamos como veremos a partir de agora.

2.3 **A violência entre crianças e adolescentes**

A violência entre crianças e adolescentes tem sido muito estudada no ambiente escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2003; FANTE, 2005), principalmente porque é um dos locais onde as crianças estabelecem as primeiras relações interpessoais a partir das brincadeiras, dos contatos informais, das pessoas e fatos. Pereira, Silva e Nunes (2009, p.458) afirmam que o processo de socialização é construído a partir da combinação das interações diretas com a família, escola, igreja e outros; juntamente com a mediação simbólica de valores, normas e modelos culturais. Exatamente por isso, as mesmas autoras enfatizam a importância da preocupação com a qualidade da convivência nestes locais:

> Neste sentido, a família e as instituições devem estar atentas à qualidade de relações que as crianças estabelecem entre si, as quais podem ser potencializadoras de competências e habilidades sociais positivas ou agregantes de comportamentos inadequados e destrutivos a exemplo dos comportamentos violentos e indisciplinares.

A partir de agora abordaremos a violência entre crianças e adolescentes na escola, pois a literatura nesta área é vasta e nos permite a construção de uma base de conhecimento sobre o assunto. É claro que não se pode generalizar devido à complexidade contida na violência como descrito na seção 1.1, porém a escola é um dos locais onde as crianças tem um convívio intenso possibilitando a compreensão de determinados fenômenos com mais facilidade.

A violência escolar não é um fenômeno novo, e, além disso, constitui um objeto importante de reflexão e um grave problema social (CHARLOT, 2002; ABRMOVAY; RUA, 2003). Fante (2005) afirma que a violência escolar assumiu nas últimas décadas uma dimensão crescente em todas as sociedades. Considerando os primeiros estudos sobre o assunto na década de 50 nos Estados Unidos, podemos perceber grandes modificações acerca do fenômeno com o passar do tempo, como por exemplo: Mudanças quanto à gravidade ao abordarem o surgimento de armas e drogas na escola; Mudanças na percepção da escola como um local seguro; A violência deixa de ser tratada como um problema de disciplina e passa a ser um problema de delinquência e comportamento antissocial (CHARLOT, 2002; ABRMOVAY; RUA, 2003).

Sposito (2001) ao estudar a produção sobre violência escolar no Brasil percebeu que inicialmente os trabalhos que contemplavam o assunto se preocupavam com a segurança e com as práticas pedagógicas autoritárias que poderiam estimular agressões. Mais tarde à medida que a depredação das escolas diminuía devido o reforço policial, as brigas físicas entre alunos aumentavam. Depois, os estudos começam a abordar além da violência entre os alunos, a violência entre esses e os professores.

Desta forma, a violência escolar segundo Abramovay e Rua (2003, p.30):

> Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises que não se restrinjam às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles.

Sendo assim, é importante dizer que a violência escolar não se restringe à violência entre os estudantes, mas envolve todos os comportamentos agressivos, danos ao patrimônio, violência entre professores e alunos, atos criminosos, etc. (NETO, 2005). Charlot (2002), diferencia alguns conceitos relacionados à violência escolar que, apesar de difícil conceituação, são necessárias para que se estabeleça o real papel da escola enquanto instituição na atuação da prevenção da violência. De acordo com Charlot (2002), devemos considerar três tipos de violência escolar: a violência *à* escola; a violência *da* escola e a violência *na* escola.

A violência *à* escola configura todo ato violento que for direcionado à instituição ou aos agentes que a representam. A violência *da* escola é aquela que os alunos suportam devido a maneira com que a instituição e seus agentes os tratam. A violência *na* escola é aquela que ocorre dentro do espaço escolar sem estar relacionada com suas atividades ou sua natureza (CHARLOT, 2002).

A violência *na* escola se manifesta de diversas formas, as mais comuns são: a violência verbal, a violência física, a violência simbólica e o bullying (ABRMOVAY;RUA, 2003; MARTINS, 2005; PRIOTTO; BONETI,2009; DA SILVA, 2012; SOUZA; DIAS; MOREIRA, 2014).

A violência verbal entre estudantes é geralmente negligenciada e passa despercebida como forma de violência (ABRMOVAY; RUA, 2003; NJAINE; MINAYO, 2003), por outro lado alguns estudos mostram este tipo como o mais comum entre as crianças (DA SILVA et al, 2012; NJAINE; MINAYO, 2003; KRUG et al, 2002). Embora seja considerada "um comportamento comum entre crianças e jovens" e "coisas de momento" a violência verbal pode gerar impactos e servir de porta de entrada para outros tipos de violência como a física, por exemplo (ABRAMOVAY, 2006).

A tipologia das agressões verbais é diversificada: xingamentos, brincadeiras de mau gosto, palavrões, ofensas e outros podem configurar a violência verbal. Há relatos de crianças que foram xingadas pelos mais diferentes motivos: característica física, características tidas como defeitos, intolerância e outros (FANTE, 2005; ABRAMOVAY, 2006).

A violência simbólica *na* escola geralmente acontece por parte da escola, o que Charlot (2002) chama de violência simbólica institucional. Assim como citado na seção 1.1, este tipo de violência é desenvolvido pelos estabelecimentos e pelos agentes que os representam sobre a qual se utiliza do artifício da autoridade. "O exercício da autoridade escolar desconhece as condições de violência simbólica que exerce, considerando-se como uma instituição autônoma e detentora do monopólio do exercício da violência simbólica." (BOURDIEU; PASSERON; DA SILVA, 2008, p.15). É importante dizer que este tipo de violência se encaixa no que chamamos acima de violência *da* escola, e acreditamos ser de grande valia esta pequena exposição sobre a violência simbólica institucional por três motivos: 1- Nem todos os autores consideram esta classificação, porém encontraram este tipo de violência como uma das mais comuns no ambiente escolar; 2- Este tipo de violência estimula outros tipos (FALEIROS; FALEIROS, 2007); 3- Acreditamos que seria essencial para a compreensão e diferenciação da violência simbólica verbal que será apresentada a seguir.

A violência simbólica verbal tem como característica o abuso de poder baseado em mitos, imagens, mídias e construções sociais que discriminam e humilham (PRIOTTO; BONETI, 2009; FALEIROS; FALEIROS, 2007). Um bom exemplo no ambiente escolar é quando crianças com uma condição econômica diferente de outras que estudam na mesma escola obtém bolsas de estudos. Aqueles que possuem este benefício podem ser vistos como

incapazes em relação aos outros e consequentemente começam a se olhar também nesta condição.

A violência física pode ocorrer de uma pessoa ou grupo contra a integridade de outros ou de um grupo e também contra si mesmo. Priotto e Boneti (2009, p. 168) apontam os principais atos violentos:

> Caracterizam-se como atos ou ações de violência: Física – contra o(s) outro(s) ou contra o grupo, contra si próprio (suicídios, homicídios, espancamentos, deferimentos, roubos, assaltos, ferimentos, golpes, estupro, agressões sexuais, exibicionismo, porte de armas que ferem, sangram e matam; drogas [uso, oferta, venda, distribuição de Álcool, Tabaco, Maconha, Cocaína, Crack, Merla, Anfetamínicos e outros]).

Uma pesquisa que analisou o cotidiano das escolas, com foco na violência, de 5 capitais do Brasil (Belém, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal) apontou que 5% da amostra, o equivalente a 80.044 alunos, disseram já ter sofrido algum tipo de violência física. No entanto, a mesma pesquisa mostrou que 20 % da amostra, um total de 324.737 alunos, afirmaram terem batido em outro estudante. (ABRAMOVAY, 2006).

Neste sentido, estas evidências nos levam a certa tendência de que a maior parte dos estudantes diz que realizou um ato violento, mas não querem ser percebidos como aqueles que apanham. O indivíduo que “bate” é aquele que tem honra e o que apanhou o fracassado, perdedor (ABRAMOVAY, 2006). Esta ideia é algo construído socialmente, vale lembrar que a violência não é um problema restrito à escola, ela está presente em diversos ambientes da sociedade contemporânea. Estas brigas são legitimadas pela cultura da violência que estimula e apóia esse fenômeno na escola (SOUZA; DIAS; MOREIRA, 2014).

O bullying no contexto escolar é hoje, objeto de vários estudos que buscam compreender e explicar suas motivações e sua origem, além de desenvolver e criar estratégias a fim de diminuir e evitar a violência na escola (SOUSA; PEREIRA; LOURENÇO, 2011). O termo bullying é de origem anglo-saxônica e é utilizado com o sentido de ameaçar, intimidar, amedrontar. Isto porque não existe uma palavra em português que possua relação fiel e exata com a palavra bullying. No entanto, como verbo, “bully” significa tiranizar, brutalizar, como adjetivo esta palavra quer dizer valentão e tirano (FANTE, 2005).

O conceito de bullying foi desenvolvido por Dan Olweus da Universidade de Bergen, na Noruega, e consiste na exposição repetida de um aluno a práticas negativas de outro aluno ou de um grupo. Estas práticas são relacionadas a comportamentos violentos compostos, entre outros, por brincadeiras irônicas, humilhação verbal, gestos, agressão física e

psicológica sustentados por uma característica ou fragilidade da vítima (OLWEUS, 1996; RISTUM, 2010; PEREIRA,2006; SENRA, LOURENÇO; PEREIRA, 2011).

Fante (2005) define bullying como um desejo inconsciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob pressão. Olweus (1996) apresenta características básicas do fenômeno bullying como: (1) comportamento agressivo constituinte de ações negativas e não desejadas por parte da vítima, portanto intencionais; (2) padrão repetitivo de tais condutas; e (3) o desequilíbrio de poder ou força, o que gera dificuldade da vítima se defender.

Este comportamento muitas vezes não é percebido por educadores, pais ou responsáveis, pois em geral ocorre isoladamente, longe de qualquer defesa que a vítima possa ter (GONÇALES et al, 2014). E ainda, grande parte das vítimas não reage ou fala das agressões que sofreram o que dificulta ainda mais a identificação do fenômeno e possíveis intervenções (NETO, 2005).

No contexto escolar grande parte do bullying ocorre em situações em que a atividade física está presente, seja no recreio, em um tempo livre (SOUSA; PEREIRA; LOURENÇO, 2011;) ou nas aulas de Educação Física (DE OLIVEIRA; VOTRE, 2006; BOTELHO; SOUZA, 2007; LEVANDOSKI, 2010; RADUENZ, 2011; ROMAN; TAYLOR, 2013).

Assim como os outros tipos de violência, o bullying não se restringe à escola, como afirma Fante (2005, p. 30):

> Por fim, o bullying possui, ainda, a propriedade de ser reconhecido em vários contextos: nas escolas, famílias, nos condomínios residenciais, nos clubes, nos locais de trabalho, nos asilos de idosos, nas forças armadas, nas prisões, enfim, onde existem relações interpessoais.

Considerando que o bullying de certa forma engloba vários tipos de violência (física, verbal, psicológica e outras) e que assim como qualquer outra violência pode acontecer em qualquer lugar; e ainda que alguns estudos apontam algumas características da atividade física como possíveis contribuintes para o aparecimento de episódios de violência na escola. Reconhecemos a necessidade de entendermos como a violência se dá especificamente nestas situações, quando está relacionada com a atividade física, tema que será abordado na próxima seção.

2.4 A violência entre crianças e adolescentes relacionada com a atividade física

Como introduzido no final da seção anterior, a violência parece possuir um vínculo com a atividade física. No caso da escola, além das aulas de Educação Física, os recreios e os tempos livres estão sujeitos a comportamentos violentos dos alunos.

Pereira et al (2004) utilizaram o questionário adaptado por Olweus para investigar o Bullying em 10 escolas com um total de 4092 crianças com média de idade de 11,6 anos. As escolas eram localizadas no Braga, norte de Portugal, em Lisboa, Sul de Portugal. Os autores verificaram que a principal forma de violência que ocorria nestas escolas era a verbal (Sul: 44,6%; Norte: 54,2%) e que o momento de maior prevalência de bullying era durante o recreio (Sul: 73,6%; Norte: 78,2%).

Sousa, Pereira e Lourenço (2011) encontraram resultados parecidos ao analisarem 15 turmas dos 5° e 6° anos em um distrito de Porto, Portugal. Apesar de 85,2% das crianças terem dito que gostam do recreio, este foi referenciado como o local onde ocorrem episódios de violência com mais freqüência, 24,1% da amostra afirmou isso.

Whitney e Smith (1993) estudaram 24 escolas do Reino Unido, a amostra foi composta por 6758 crianças de 8 a 16 anos. Os dados revelaram que 27% da amostra já havia sofrido algum tipo de intimidação. Os autores também constataram que a maioria dos alunos foi intimidada durante o recreio, tanto no caso do ensino fundamental quanto do ensino médio, se comparado com ambientes como a sala de aula, corredores e o caminho para a escola.

O estudo de Mattos e Jaeger (2015) foi constituído por 95 crianças e adolescentes matriculados em uma escola da rede estadual de Santa Maria/ RS que possuíam idades de 10 a 16 anos. As autoras também constataram que o recreio foi o local/período de maior incidência dos casos de bullying.

Fante (2005) realizou um estudo em 2002 na cidade de São José do Rio Preto onde investigou uma escola pública municipal que possuía aproximadamente 450 alunos. A partir de vários questionários que foram aplicados não só em alunos, mas em professores e funcionários, foi possível ter uma ideia mais ampla das condutas violentas dentro da escola estudada. Apenas no primeiro semestre 66,92% dos alunos já tinham se envolvido em algum tipo de conduta agressiva. Os percentuais destas condutas que mais ocorreram entra os alunos foram: 54%, apelidos que incomodam; 50% brincadeiras que causam aborrecimento; 46%, acusações; 45%, discriminações; 41%, gozações; 40%, ofensas. Foi constatado que no pátio

do recreio ocorreram 23% dos ataques, porém o lugar com maior incidência destas condutas foi a sala de aula.

A autora afirma que pesquisas realizadas na maioria dos países, como os dois primeiros estudos apresentados nesta seção, não confirmam este dado mostrando que o recreio é o momento preferido para agressores realizarem suas práticas violentas. Acerca disso, Fante (2005, p.67) diz que este dado é muito importante para nós, pois é sinal que "nossos professores ainda não sabem distinguir entre condutas violentas e brincadeiras próprias para a idade."

Sobre a relação das crianças com o recreio, Sousa, Pereira e Lourenço (2011) afirmam que para a maioria delas o considera um momento de alegria, prazer, brincadeiras e ainda, é o local onde elas podem interagir entre si. Para Pellegrini (1993), o comportamento durante ambientes/momentos como o recreio além de gerar implicações fortes no desenvolvimento, são fundamentais para a construção da personalidade da criança.

Os recreios são ambientes ideais para o enriquecimento da aprendizagem, é um momento privilegiado para o desenvolvimento social dos alunos. Por ser um espaço/tempo livre e com pouca interferência de adultos, as crianças aprendem a tomar decisões, a ter empatia, criar e obedecer regras (SOUSA, PEREIRA e LOURENÇO, 2011). O recreio como uma pausa no dia das crianças torna-se valioso, pois proporciona um momento de descontração e liberdade de expressão, a imaginação e a criatividade são estimuladas, as próprias crianças desenvolvem suas brincadeiras e resolvem seus problemas (BARROS; SILVER; STEIN; 2009).

Além disso, podemos dizer que o recreio escolar é um espaço de promoção da saúde, pois ele pode ser um instrumento importante para a contribuição do acúmulo de Atividade Física ao longo do dia na vida das crianças (MOTA et al, 2005). E ainda, pode ser considerado como uma oportunidade para crianças e jovens conhecerem e decidirem atividades e esportes que lhe agradam, o que pode contribuir para uma vida adulta ativa no futuro, prevenindo assim, o sedentarismo (RIDGERS; STRATTON; FAIRCLOUGH, 2005).

Sabendo do potencial educativo e da relevância, que muitos desconsideram, o recreio deve ser visto como mais um local de desenvolvimento, assim as atenções devem estar voltadas para a qualidade deste na vida dos alunos. Por isso, a importância de conhecer e estudar a violência neste ambiente. É difícil entender como e por que o recreio sendo um dos momentos que os alunos mais gostam e um local de lazer, recreação e brincadeiras, compreende em um espaço de privilégio para agressores e para a violência. Como um local

que tem um grande peso na auto formação de diferentes esferas (motor, social, emocional) se transforma em períodos de sofrimento e angústia para alguns?

Sobre este questionamento alguns autores levantam hipóteses acerca das áreas do recreio que são desvalorizadas, com pequenas dimensões e com poucas oportunidades para os jogos e convívio, desta forma o local torna-se monótono e aberto às práticas violentas (PEREIRA, 2002). Outros apontam a falta de supervisão como a principal causa (SOUSA, PEREIRA e LOURENÇO, 2011). E ainda, diante de uma rotina intensa na escola as crianças veem o recreio como um local para medir forças e estabelecer relações de poder (PEREIRA, NETO e SMITH, 1997). A verdade é que ainda não podemos assegurar o motivo desta relação.

Durante as aulas de Educação Física a violência também pode se tornar mais evidente. Levandoski (2010) afirma que na escola, por um princípio lógico a Educação Física é uma disciplina que se difere das demais, pois ela não restringe os alunos à mesa e à cadeira. A liberdade de movimento faz com que alguns alunos fiquem mais expostos que outros, favorecendo mesmo que indiretamente algumas formas de violência. Esta liberdade de movimento, oferecida durante as atividades, pode exibir as dificuldades dos alunos que possuem pouca vivência motora tornando-os mais vulneráveis às práticas relativas ao bullying (LEVANDOSKI, 2010; ROMAN; TAYLOR, 2013). Randuenz (2011) afirma que no ambiente escolar a violência ocorre geralmente em locais que permitam contato corporal, independentemente de serem em momentos de brincadeira (recreio), ou durante atividades orientadas (aula de Educação Física).

Outro ponto a ser considerado é o caráter da disciplina que até uma determinada época valorizava apenas a técnica, a performance e os resultados. Assim, alguns alunos seriam classificados como bem dotados e menos dotados devido ao pressuposto de que o corpo deveria sempre responder da mesma forma, aparecendo a diferença, estas classificações surgiam (DAOLIO, 1996). Oliveira e Votre (2006, p.182) afirmam que a rejeição de algumas pessoas nas aulas de Educação Física pode ser fruto da influência deste modelo até os dias de hoje:

> O sentir-se rejeitada nas aulas de educação física é facilmente explicável, pois a disciplina, até bem pouco tempo (e ainda hoje), se pautava por um modelo reducionista em que o corpo, a aptidão física e o desempenho eram os objetivos mais importantes.

Merlim e Pereira (2015, p.69), também afirmam que diante de algumas negligências aos princípios básicos da Educação Física, os episódios de violência podem se tornar mais evidentes.

> [...] uma pedagogia centrada no rendimento, a excessiva utilização de situações competitivas ou unicamente centradas em modalidades desportivas, a tolerância ou a não identificação de comportamentos provocatórios e prepotentes e uma avaliação assente apenas na classificação dos alunos por níveis de habilidade, podem, conjuntamente, favorecer situações de exclusão e descriminação. Precisamente o contexto favorecedor de acentuados desequilíbrios de poder e estatuto nas relações entre pares, que poderão facilitar e até mesmo sustentar episódios de bullying.

Bejerot, Edga e Humble (2010), ao entrevistarem 69 estudantes universitários sobre suas habilidades durante atividades físicas e a vitimação na infância, constataram que a 57% dos participantes com um desempenho inferior nas aulas de Educação Física foram vítimas de intimidações. Sendo assim, os autores afirmam que indivíduos com habilidades motoras pobres são propensos a sofrerem algum tipo de intimidação.

Oliveira e Votre (2007), ao analisarem 4 relatos de violência sofridos por crianças em escolas, discutiram a inter-relação do bullying com o gênero nas aulas de Educação Física. Os resultados apontam que as relações de gênero perpassam a questão, as meninas, por exemplo, são alvos de violência verbal devido à pequena ou nula participação nas atividades, herança do estereótipo construído pela sociedade de que elas devem ser frágeis e não devem envolver-se em atividades de contato intenso. Já os meninos devem provar suas capacidades, por tanto, se não mostrarem suas habilidades à altura da expectativa da sociedade, serão desqualificados e rejeitados.

Parrish et al (2012) observaram 13 escolas durante 3 dias com a intenção de identificar o nível de atividade das crianças em cada escola. Os autores convidaram o diretor, 3 professores e 20 estudantes de seis escolas para participarem do processo de entrevistas. Eles concluíram a partir das entrevistas que o bullying estava presente significativamente no recreio e em momentos específicos que as crianças participavam de algum jogo.

Scarpa, Carraro e Gobbi (2012), analisaram a vitimização entre pares durante a prática de esportes. Participaram do estudo 395 crianças entre 12 e 13 anos. Foi possível perceber uma pequena influência de vitimização durante a prática esportiva.

Merlim e Pereira (2015) realizaram um estudo descritivo transversal que incidiu sobre 1818 alunos do 5º ao 9º ano de escolas públicas de Portugal. Os autores concluíram que os alunos que apresentaram maior dificuldade ou um aproveitamento insatisfatório na Educação Física possuem maior risco de sofrerem algum tipo de intimidação. E ainda, os alunos que

manifestam atitudes antidesportivas e intolerantes com os colegas e que têm dificuldade de aceitar derrotas, possuem o dobro de possibilidade de agredir, assediar ou ameaçar seus colegas.

Segundo Randuenz (2011), a probabilidade da ocorrência da violência nas aulas de Educação Física é muito frequente e isso é preocupante, pois, é na infância que as atividades corporais exigem maior destaque. Há a necessidade de vivências de situações concretas para que se estimule uma melhor compreensão individual e coletiva para a formação de valores humanos e atitudes que influenciarão no comportamento do indivíduo no meio social.

3 **MÉTODOS**

3.1 **A coleta de dados**

Este estudo é de caráter qualitativo e foi composto pela aplicação de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) em 10 profissionais de Educação Física que atuaram ou atuam como Professores e/ou Coordenadores de diferentes Colônias de Férias do Município do Rio de Janeiro. Estas entrevistas foram realizadas com o objetivo de verificar se casos de violência estão presentes em diferentes eventos. Também buscamos recolher relatos de casos que os entrevistados já tinham vivenciado bem como suas opiniões sobre a intervenção e a incidência destas situações em ambientes de lazer e/ou de atividades que ocorrem fora da escola.

Além das entrevistas, os profissionais responderam um questionário socioeconômico (APÊNDICE B) que buscou obter informações como: Idade; Naturalidade; Nacionalidade; Religião, Auto-declaração da cor da pele; Bairro; Cidade; Estado civil; Quantidade de filhos; Escolaridade; Profissão; Renda; Escolaridade; Profissão; Quantidade de Colônias de Férias em que já atuou; e outras informações.

A escolha dos profissionais e das Instituições que eles trabalham foi feita por conveniência. Esta escolha obedeceu ao critério de inclusão: Ter trabalhado em pelo menos 2 Colônias de Férias como Professor e/ou como Coordenador nos últimos 5 anos . Este critério nos assegura que os informantes tiveram mais de uma vivência em Colônias de Férias, o que pode aumentar a credibilidade das opiniões e afirmações recolhidas. Foram escolhidos 1 profissional de uma Instituição A, 3 profissionais de uma Instituição B, 3 profissionais de uma Instituição C e 3 profissionais de uma Instituição D.

A pesquisadora entrou em contato com os, até então, possíveis participantes através de e-mails e contato telefônico. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa, marcaram um encontro com a pesquisadora. Todos assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que uma delas ficou sob posse do entrevistado e a outra permaneceu com a pesquisadora. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado pela pesquisadora, respeitando a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O Projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto (CEP - HUPE), no dia 03/10/2015, conforme definido na Resolução 196/96. Este trabalho passou por

um cadastro na Plataforma Brasil, onde constam todas as informações detalhadas sobre o projeto que sofreu submissão e foi aprovado no CEP – HUPE no dia 03/02/2016, CAAE: 50712915.9.0000.5259.

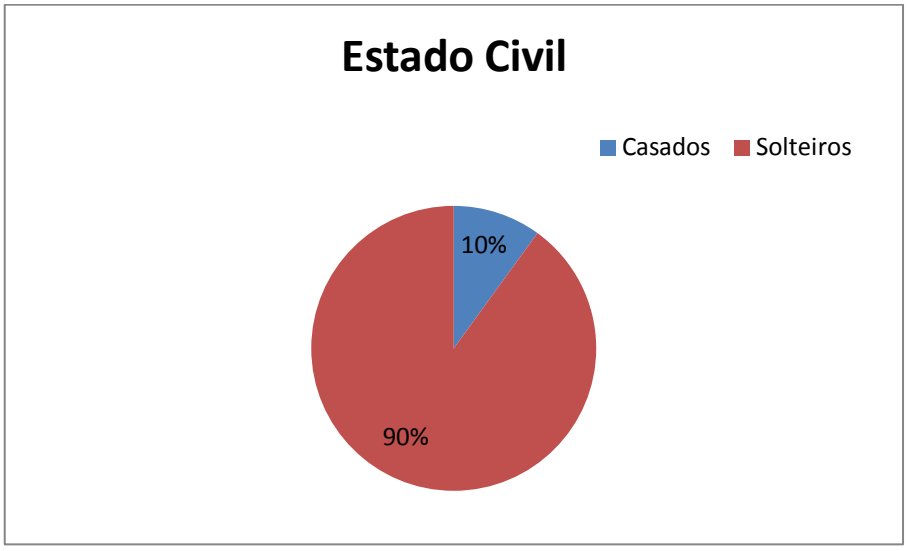
Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2016, através de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram gravadas, com um aplicativo de um telefone celular e em momento posterior, foram escutadas e transcritas pela pesquisadora.

3.2 **Caracterização da Amostra**

Visando caracterizar a amostra aplicamos um questionário socioeconômico com os seguintes itens: idade, sexo, naturalidade, nacionalidade, auto-declaração da cor da pele, religião, bairro, cidade, filhos, estado civil, profissão, escolaridade, tipo de Universidade que cursou a graduação (pública ou privada), Renda familiar, contribuição na renda familiar, Áreas que atua como profissional, quantidade de Colônias de Férias que já trabalhou e a respectiva função em cada uma delas (APÊNDICE B).

A média de idade da amostra é de 25,8 anos (DP= 2,14). Dos 10 entrevistados, metade se identificou com sendo do sexo masculino e a outra metade se identificou como sendo do sexo feminino. Todos os entrevistados são naturais do Rio de Janeiro e nenhum deles declarou possuir filhos. Em relação ao estado civil, 9 (90%) dos entrevistados são solteiros enquanto apenas 1 (10%) declarou estar casado, assim como mostra o gráfico I.

Gráfico I Estado Civil



O gráfico II informa que 9 (90%) dos participantes residem na Cidade do Rio de Janeiro, enquanto apenas 1 (10%) mora em Niterói. Dos moradores da Cidade do Rio de Janeiro, 3 (34%) moram no bairro da Tijuca, 1 (11%) no bairro de Todos os Santos, 1 (11%) no bairro da Piedade, 1 (11%) em Parque Anchieta, 1 (11%) no Cachambi, 1 (11%) em Vila Valqueire e 1 (11%) no Grajaú.

Gráfico II – Cidade (Residência)

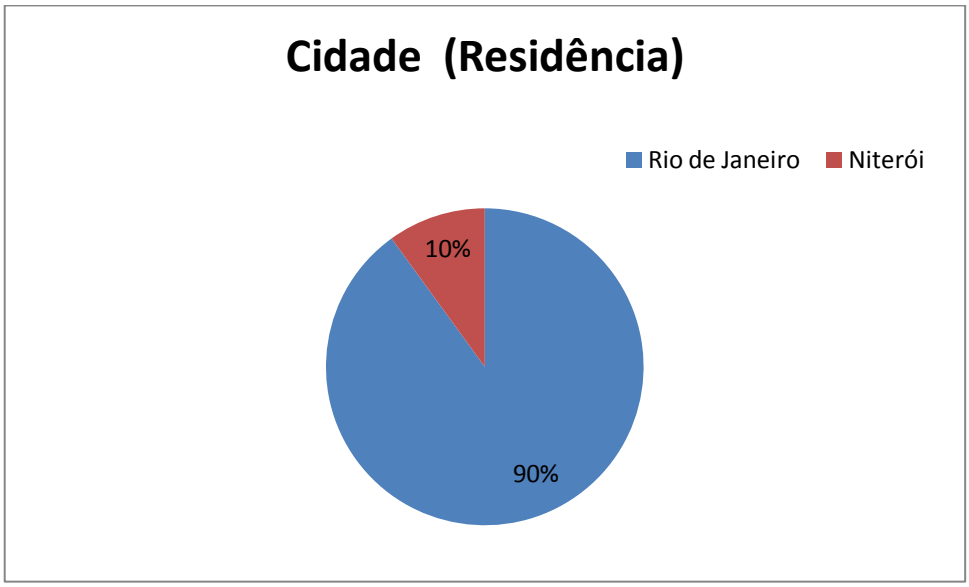
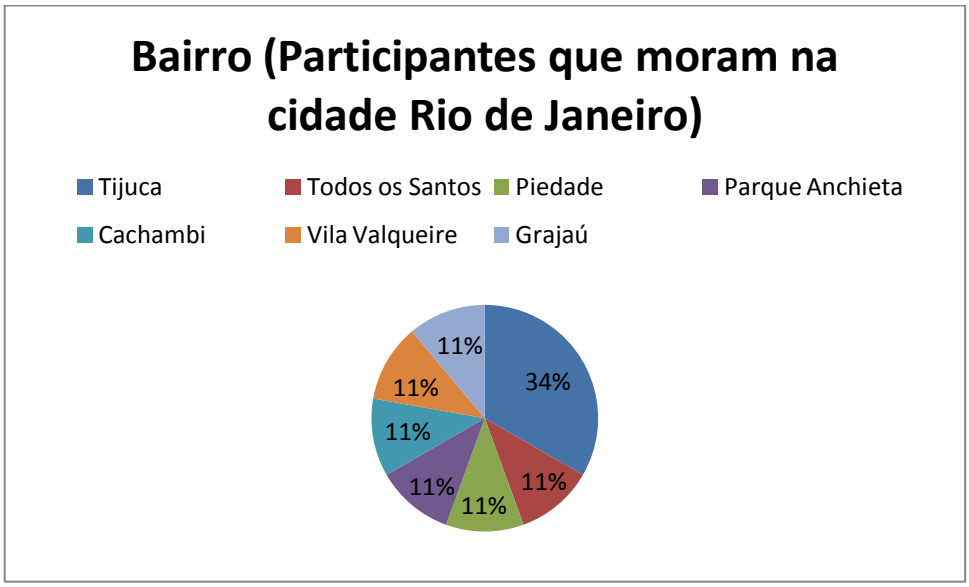


Gráfico III- Bairro dos Participantes que moram no Rio de Janeiro



O gráfico IV informa que 3 (30%) dos entrevistados possuem renda familiar entre 2 e 3 salários mínimos, 2 (20%) dos entrevistados possuem renda familiar entre 3 e 4 salários

mínimos, 2 (20%) dos entrevistados possuem renda familiar maior que 5 salários mínimos, 1 (10%) dos entrevistados possui renda familiar entre 4 e 5 salários mínimos, 1 (10%) dos entrevistados possui renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos. É importante dizer que 1 (10%) entrevistado deixou esta pergunta em branco, assim como assinalado no gráfico IV.

O Gráfico V nos mostra que 4 (40%) dos entrevistados não contribuem com a renda familiar, 3 (30%) dos entrevistados contribuem inteiramente com renda familiar, enquanto que 1 (10%) dos entrevistados contribui parcialmente com a renda familiar. É importante dizer que 2 (20%) dos entrevistados deixaram esta pergunta em branco, assim como assinalado no gráfico V.

Gráfico IV – Renda familiar

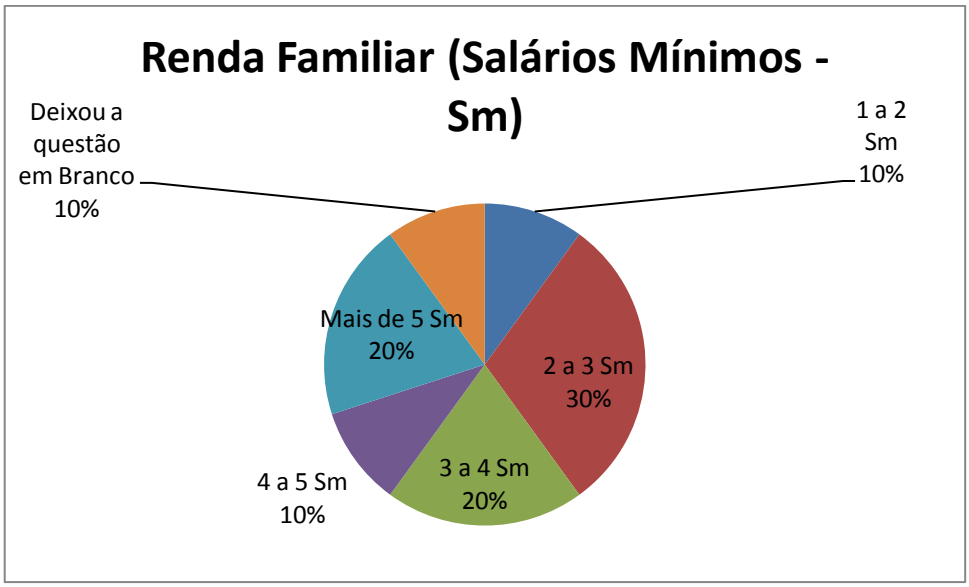
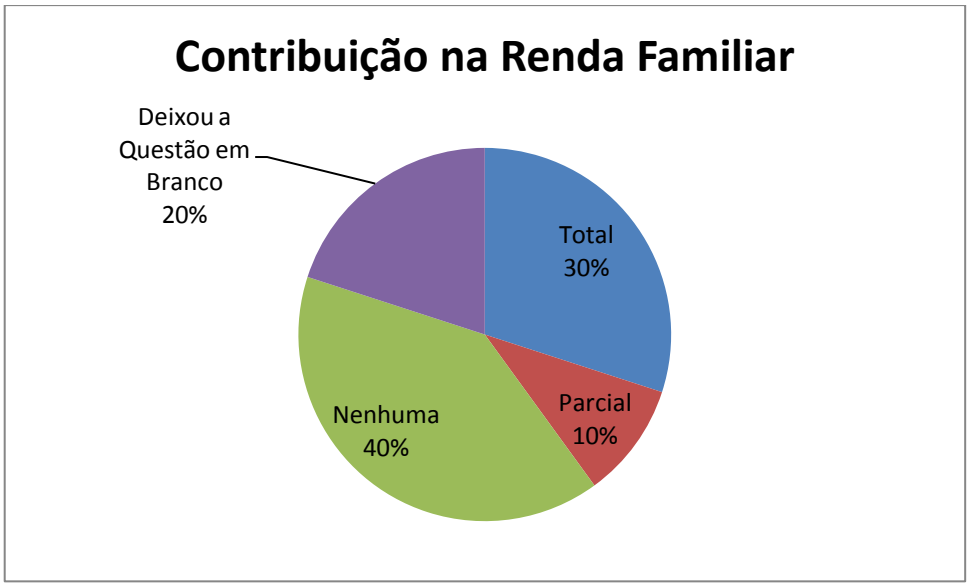


Gráfico V – Contribuição na Renda Familiar



O gráfico VI nos mostra que 5 (50%) dos Professores de Educação Física entrevistados cursaram a faculdade em uma Universidade particular enquanto ou outros 5 (50%) dos Professores entrevistados cursaram a faculdade em uma Universidade pública.

Gráfico VI- Tipo de Universidade Cursada

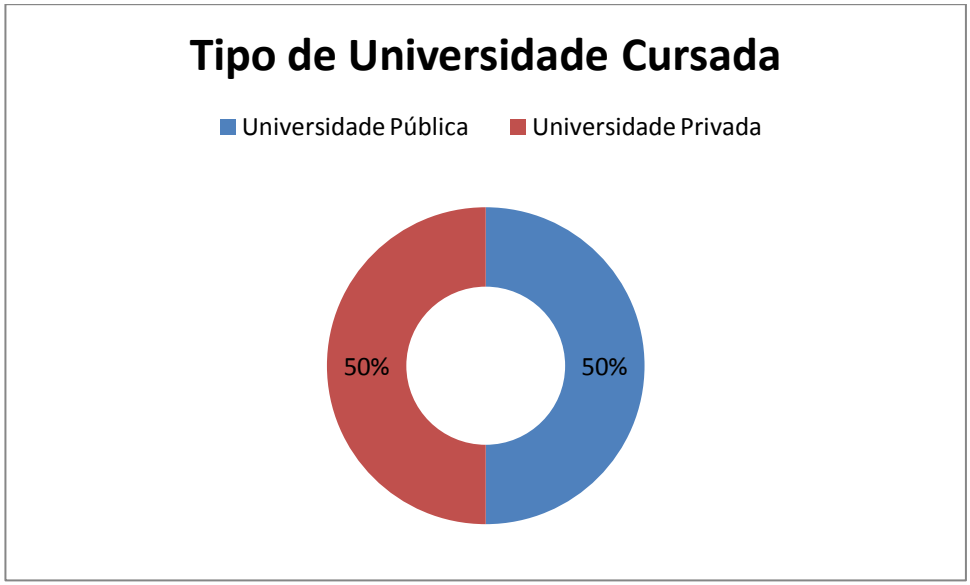
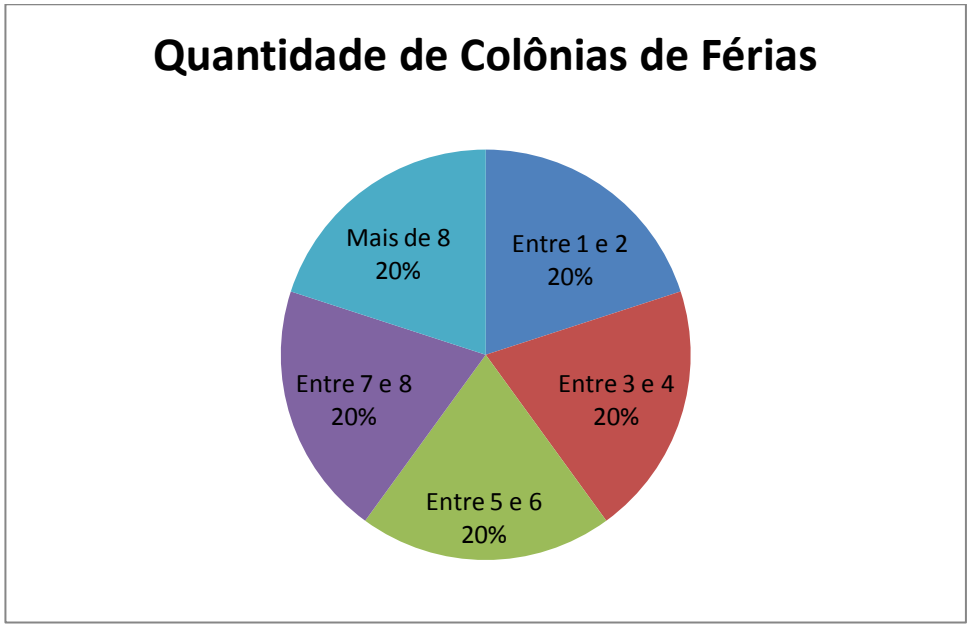


Gráfico VII- Atuações Profissionais

O Gráfico VII nos apresenta as atuações profissionais dos entrevistados além de suas participações em Colônias de Férias. Podemos ver que 7 (70%) dos professores trabalham em academias, 4 (40%) atuam em escolas, 3 (30%) alegaram trabalhar em Escolinhas de Desporto, 1 (10%) trabalham com o alto rendimento e 1 (10%) atuam em outras áreas.

O Gráfico VIII nos mostra a quantidade de Colônia de Férias que os entrevistados atuaram: 2 (20%) dos profissionais entrevistados atuaram em 1 ou 2 Colônias de Férias, 2 (20%) dos profissionais atuaram em 3 ou 4 Colônias, 2 (20%) dos entrevistados disseram que participaram de 5 ou 6 Colônias de Férias, 2 (20%) dos entrevistados trabalharam em 7 ou 8 Colônias de Férias e 2 (20%) dos profissionais trabalharam em mais de 8 Colônias de Férias.

Gráfico VIII- Quantidade de Colônias de Férias



3.3 **Entrevista semiestruturada**

De acordo com Bogdan & Biklen (2010), a entrevista é utilizada quando a intenção é recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador o desenvolvimento intuitivo de uma ideia sobre o modo como os sujeitos interpretam aspetos de determinadas situações.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa a entrevista permite alcançar um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meios de discursos, assim, "a

forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças e valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante." (FRASER; GONDIM, 2004; p.140).

As entrevistas semiestruturadas combinam questões abertas e fechadas, o pesquisador segue um roteiro preestabelecido, porém, quando encontrar uma oportunidade para dirigir o assunto para o rumo no qual possui interesse, este pode adicionar perguntas com a finalidade de ampliar o nível da discussão. E ainda, este tipo de entrevista permite que as questões que não ficaram claras sejam esclarecidas caso algum informante tenha dificuldades (BONI; QUARESMA, 2005; MINAYO, 2004).

Segundo Fujisawa (2000), a entrevista semiestruturada é uma das mais utilizadas pelos estudos qualitativos. Flick (2004) também disserta sobre o grande interesse dos estudos qualitativos neste tipo de entrevista, ele afirma que o sucesso da entrevista semiestruturada se dá, pois há uma probabilidade maior de o entrevistado expressar seus pontos mais profundos nesta situação do que em uma entrevista fechada ou em um questionário. Sendo assim, a entrevista semiestruturada é uma ferramenta ideal para os estudos qualitativos uma vez que favorece a descrição de fenômenos sociais e permite a explicação e a compreensão das suas totalidades (TRIVIÑOS, 1987).

May (2004, p.148) também afirma que este tipo de entrevista permite que as pessoas respondam dentro de suas próprias concepções, pois o entrevistador deve fazer com que a entrevista pareça um diálogo informal, o que é mais difícil de ocorrer no caso das entrevistas padronizadas.

> O entrevistador, que pode buscar tanto o esclarecimento quanto a elaboração das respostas dadas, pode registrar informação qualitativa sobre o tópico em questão. Isso permite que ele tenha mais espaço para sondar além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado.

Fujisawa (2000) afirma que a entrevista deve ser guiada por roteiros cuja organização pode ser flexível e ampliada. Assim, o roteiro possui um papel fundamental na coleta de dados, pois além de coletar as informações básicas na busca pelos objetivos do estudo, ele também auxilia o pesquisador a se organizar no processo de interação com o entrevistado (MANZINI, 2003).

3.4 **Análise de dados**

A análise dos dados coletados foi realizada segundo a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011, p.48) que é definida como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

De origem Norte Americana, a técnica da Análise de Conteúdo surge como ferramenta para a área da comunicação. A Escola de Jornalismo de Columbia foi a pioneira na utilização desta técnica o que fez com que o número de estudos quantitativos dos jornais aumentasse. Ou seja, no início o rigor científico invocado era o da medida, o da contagem (trabalhos quantitativos) e o material analisado era essencialmente jornalístico. Outras formas de interpretação já eram reconhecidas, porém o diferencial desta técnica consiste na sistematização de regras (BARDIN, 2011).

Os problemas que surgiram na Segunda Guerra Mundial fez com que o número de estudos que utilizavam a técnica aumentasse. No entanto, estas pesquisas eram de caráter muito prático e tinham como objetivo o conflito que atingia o mundo nos anos de guerra. Diante de uma insatisfação teórica e prática de pesquisadores e técnicos inicia-se a busca por novas formas de complementação da Análise de Conteúdo. A partir deste momento as ciências adjuntas à técnica (a linguística, a semântica, a semiologia, a documentação, a informática, etc.) começam a ser consideradas por um número maior de núcleos de estudos (BARDIN, 2011).

Por esse motivo, a aplicação da técnica se expandiu a disciplinas muito diversificadas o que favoreceu o aparecimento de um plano metodológico novo. A etnologia, a história, a psiquiatria, a psicanálise e a linguística se juntam com a sociologia, a psicologia, a ciência política, e com os jornalistas para interrogar a metodologia antiga da técnica e propor novas contribuições. Desta forma podemos observar algumas diferenças marcantes da técnica se compararmos seu período inicial de utilização ao seu período de “desbloqueio” como Bardin (2011, p. 27) explica:

> De fato, para além dos aperfeiçoamentos técnicos, duas iniciativas "desbloqueiam", então, a análise de conteúdo. Por um lado, a exigência de objetividade torna-se menos rígida, ou melhor, alguns investigadores interrogam- se acerca da regra legada pelos anos anteriores, que confundia objetividade e cientificidade com a

> minúcia da análise de frequências. Por outro, aceita-se mais favoravelmente a combinação da compreensão clínica, com a contribuição da estatística. Mas, além disso, a análise de conteúdo já não é considerada exclusivamente com um alcance *descritivo* (cf. os inventários dos jornais do princípio do século), pelo contrário, toma-se consciência de que a sua função ou o *seu* objetivo é a *inferência.*

A partir dos resultados da análise pode-se regressar às causas e/ou aos efeitos das características das comunicações. A análise de conteúdo não é um instrumento, mas sim um leque de apetrechos marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto. Em outras palavras, esta técnica consiste em um "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens"(BARDIN, 2011, p.44), porém esta não é uma explicação que considera a especificidade do objetivo da análise do conteúdo.

A intenção desta técnica é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, esta inferência recorre a indicadores (quantitativos ou qualitativos). O analista deve tirar partido das mensagens para inferir, ou seja, deduzir de maneira lógica, conhecimentos e informações sobre o emissor e seu meio, por exemplo. Podemos dizer que a análise de conteúdo se dá a partir de diversas técnicas que são parciais, mas ao mesmo tempo são complementares. Estas técnicas visam a exposição do conteúdo de mensagens a partir de índices quantitativos ou não. Na análise quantitativa o que é levado em consideração é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na análise qualitativa é a presença ou a ausência que de uma ou mais características em um fragmento da mensagem é avaliada (BARDIN, 2011).

Bardin (2011) apresenta seis diferentes técnicas da análise de conteúdo que podem ser utilizadas, são elas: a análise de avaliação, análise da enunciação, a análise proposicional do discurso, a análise da expressão, a análise das relações e a análise categorial. A análise de avaliação tem a finalidade de medir as atitudes do locutor quanto aos objetivos de sua fala. Desta maneira considera-se que a linguagem reflete e representa diretamente aquele que a utiliza. Já a análise da enunciação tem como característica uma visão da comunicação como um processo e não como um dado. Assim, o "discurso é dinâmico e não estático que se apresenta como uma sucessão de transformações do pensamento/forma" (BARDIN, 2011, p. 221).

A análise proposicional do discurso tem o objetivo de identificar o universo de referências dos agentes sociais. Este tipo de análise busca saber como e a partir de que estrutura argumentativa se exprime as questões e as ações dos agentes. A análise da expressão parte da afirmação de que há uma correlação entre o tipo de discurso e as características de

seu locutor e o meio. Sendo assim, é fundamental que se conheça o dono do discurso, sua situação e a cultura que o forma/transforma. A análise das relações tem o objetivo de extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem, procurando a associação entre os elementos do texto concentrando as atenções na relação que eles possuem (BARDIN, 2011).

Por fim, a análise categorial ou temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar algo para o objetivo analítico em questão. Em seguida, a categorização é realizada com o intuito de possibilitar as inferências para posterior discussão dos resultados. Este foi o tipo de análise escolhido para o tratamento dos dados recolhidos, que obedeceu as fases de organização sugeridas por Bardin (2011): A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos.

A pré-análise consiste na organização propriamente dita. É o período separado para sistematizar as idéias iniciais, conduzindo um esquema de desenvolvimento de operações sucessivas. Este primeiro momento é composto por algumas etapas que não precisam ser realizadas em ordem cronológica, mas que estão estritamente ligadas entre si. A seguir explicaremos a utilização destas etapas no desenvolvimento do presente estudo.

Após a transcrição das entrevistas, uma leitura flutuante foi realizada para estabelecer um contato inicial com os dados coletados, depois desta outras leituras foram realizadas com a intenção de constituir um contato exaustivo com o material. A leitura flutuante tem a finalidade de criar uma intimidade entre o pesquisador e os dados a partir de um processo de relação exaustiva entre eles.

Em seguida foi realizada a escolha do corpus obedecendo às regras de exaustividade (certificando que nada foi omitido); representatividade (a amostra representa o universo inicial); homogeneidade (os dados se referem ao tema aqui abordado, foram obtidos pela mesma técnica e colhidos por apenas um indivíduo); pertinência (os documentos retidos foram adequados segundo os objetivos do presente estudo) e exclusividade (um elemento não foi classificado em mais de uma categoria).

Posteriormente, determinamos os indicadores a partir de recortes do texto e em seguida criamos um novo documento (visto que o original foi editado) para facilitar a visualização dos recortes do texto e dos indicadores. A intenção foi facilitar a execução das fases seguintes. É importante dizer que as hipóteses foram criadas de acordo com os indicadores identificados e não o contrário, que também é possível segundo Bardin (2011).

A segunda fase proposta por Bardin (2011) é denominada de exploração do material. Esta foi realizada após a conclusão das diferentes operações da pré-análise (fase anterior). A

finalidade desta fase consiste na codificação dos dados para que a compreensão plena do texto seja alcançada. Primeiro identificamos e organizamos as unidades de registros, que segundo a autora, são definidas como unidades de significação codificadas que corresponde ao segmento de conteúdo considerando uma unidade base visando a categorização. As unidades de registro podem ser palavras, frases ou temas. Como já citado anteriormente, o presente estudo utilizou o tema como regra de recorte para a identificação das unidades de registros. As respostas a questões e a entrevistas frequentemente são analisadas tendo os temas como base. A análise temática é a mais antiga e a mais utilizada principalmente por ser rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples.

"O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente do texto analisado segundo os critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (BARDIN, 2011, p. 135). Ainda segundo a autora, uma análise temática tem o objetivo de descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação cuja presença pode significar algo importante para o objetivo analítico escolhido. Por se tratar de um estudo qualitativo, a análise foi fundamentada na presença (ou ausência) de determinados elementos da mensagem.

Em seguida, estabelecemos categorias que se diferenciaram tematicamente, ou seja, as categorias foram criadas após a coleta de dados. A categorização é um processo de classificação de elementos que constituem um mesmo conjunto. As categorias são classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) que foram agrupados pelo motivo de possuírem características em comum.

Buscamos estabelecer as categorias nos preocupando com o conjunto de qualidades que Bardin (2011) julga necessário para um bom resultado de análise. Por isso cada elemento foi aliciado para uma categoria (exclusão mútua); Cada categoria possui um único princípio de classificação de forma especializada (homogeneidade); As categorias são relacionadas com os interesses do estudo (pertinência); Definimos claramente as categorias, bem como todas as variáveis manipuladas a fim de evitar distorções (objetividade e fidelidade); Também nos inclinamos exaustivamente às inferências para que, os resultados fossem os mais férteis o possível (produtividade).

Por último contemplamos a terceira fase da análise que é chamada de tratamento dos resultados- inferência e interpretação. Esta fase consiste no processo de propor inferências e interpretações, aos resultados brutos, a propósito dos objetivos previstos ou das informações que ainda serão descobertas. A interpretação deve ir além daquilo que foi imediatamente coletado, deve encontrar o sentido que está por trás dele. Para isso, a inferência é orientada por alguns pólos de atração: o emissor, que no caso do estudo são os professores de Educação

Física; a mensagem, que neste caso é a resposta à entrevista que foi realizada; e o receptor, a pesquisadora. É importante lembrar neste momento que

> a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de fatores conhecidos, ainda não esteja ao alcance das nossas capacidades (BARDIN, 2011, p.169).

3.5 **Considerações acerca do método**

Na intenção de finalizar este capítulo que se trata basicamente dos instrumentos e das técnicas utilizadas durante a coleta de dados, não poderíamos deixar de apresentar algumas considerações que são fundamentais já que o presente estudo é de caráter qualitativo. Para Bispo e Godoy (2012, p.696), alguns conceitos são importantes para que o "pesquisador possa ir ao campo com um pré-entendimento de que, para acessar o fenômeno desejado, é preciso participar efetivamente do cotidiano do grupo para que seja possível compreender o processo de construção das práticas juntamente com seus significados".

Uma das considerações inclina-se para a etnometodologia. A etnometodologia é uma forma de estudar o comportamento humano a partir da análise das atividades cotidianas dos integrantes de uma comunidade com a finalidade de encontrar os "métodos" utilizados diariamente pelas pessoas que faz com que a realidade social de um grupo seja construída, transformada e mantida (ANGROSINO, 2009; GODOY, 1995). Podemos dizer que a etnometodologia é o estudo dos métodos que os membros da sociedade usam, de maneira conjunta, para estabelecer as atividades diárias (GODOY, 1995; OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2012).

Segundo Oliveira e Montenegro (2012) a etnometodologia não é um método, mas sim uma abordagem teórico metodológica de pesquisa que pretende investigar métodos. Ou seja, não faria sentido identificá-la como um método isolado. Os objetivos desta abordagem podem ser resumidos em dois pressupostos: o primeiro entende a interação humana como reflexiva, as pessoas interpretam ações significativas de forma a manter uma visão compartilhada da realidade. O segundo pressuposto afirma que a informação é indexada, assim ela tem um significado dentro de um contexto específico. Por isso é importante

conhecer os atores desta interação, suas biografias, seus propósitos, e outras considerações que favoreçam a compreensão da situação em que se estuda (ANGROSINO, 2009).

O conceito de prática ou realização está relacionado ao estudo da vida cotidiana que, a partir de um conjunto de atividades coletivas promove a construção do senso comum, principal alvo da etnometodologia. Por isso, este conceito é um dos mais importantes para a abordagem em questão, pois é sua maior preocupação considerando que o senso comum é todo comportamento socialmente organizado (BISPO; GODOY, 2012).

A reflexividade está intimamente relacionada com a etnometodologia, na verdade uma faz parte da natureza da outra (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2012). A reflexividade envolve a incorporação de novos conhecimentos e informações nos ambientes em ação, que acabam sendo reorganizados. De certa forma, as práticas acabam sendo instituídas e construindo um quadro social em que os atores demonstram seus atos e pensamentos. Este conceito está relacionado aos efeitos das práticas de um grupo através de suas atividades práticas. Ao mesmo tempo em que as práticas são criadas, elas também geram uma reação em seus criadores (D'ANDREA, 2000; COULON, 2005).

O interacionismo simbólico é outro conceito que vale ser comentado. Trata-se de uma abordagem que entende o comportamento humano através de um dado principal, o ato social concebido, tanto como um comportamento observável, quanto não observável (atividade encoberta). No interacionismo simbólico a vida social é vista como um desenvolvimento no qual o indivíduo interpreta seu ambiente e atua de acordo com as conclusões desta interpretação. Ou seja, os seres humanos definem as ações de outras pessoas, e não apenas reagem a elas (DE MENDONÇA, 2001).

A pesquisa com caráter interacionista, busca desvelar os significados que os atores atribuem às suas ações. Desta forma, constrói-se um delineamento mais subjetivo sobre como as pessoas entendem aquilo que fazem. O foco da etnografia interacionista é descobrir um sistema de símbolos que dá significado ao que os indivíduos estudados pensam ou falam (ANGROSINO, 2009).

4 **DISCUSSÃO**

A primeira categoria chamada de “Caracterização da Violência entre as crianças para na visão dos professores” foi construída por unidades de registro que se referem à conceituação de violência para os professores entrevistados; os tipos de violência mais encontrados nas Colônias de Férias segundo os entrevistados; a intervenção dos professores mediante episódios de violência entre crianças durante as Colônias de Férias; e os momentos em que os professores apontaram onde mais perceberam episódios de violência.

Esta primeira categoria apresenta informações sobre a opinião dos professores, suas preocupações e formas de intervenção. Também consideramos parte desta categoria as características das Colônias de Férias que encontramos a partir das inferências. Por meio, principalmente das falas dos entrevistados nas duas últimas subcategorias acima citadas.

A Segunda categoria chamada de “A Colônia de Férias na perspectiva dos professores e gestores” procura discutir a forma como os professores consideram as Colônias de Férias. Os entrevistados alegaram a influência intensa do comportamento do mercado nas Colônias e afirmaram que isso interfere logicamente na forma que eles atuam bem como na conduta das crianças. Os professores também comentaram que a forma que as crianças enxergam as Colônias são motivos para determinados atos. Eles afirmaram que as crianças veem as Colônias de Férias como uma escola e muitas não gostariam de estar ali.

Esta segunda categoria também discute a influência da duração das Colônias de Férias na atuação dos professores. Para eles isso é um fato que prejudica a intervenção do professor na hora de intermediar um ato de violência entre as crianças ou qualquer ato relacionado à educação. A justificativa deste fato se dá pelo tempo de contato entre os alunos e eles que é muito pequeno.

O quadro abaixo sintetiza as duas categorias temáticas encontradas. Em seguida vamos analisar cada uma delas.

Quadro1 – Categorias e subcategorias

Caracterização da violência entre as crianças na visão dos professores	A Colônia de Férias na perspectiva dos professores e gestores
Conceituação/Tipos/ Intervenção/ Momentos livres e violência	Mercantilização/ Colônia de Férias como uma escola/ Curta duração

4.1 **Caracterização da violência entre as crianças na visão dos professores**

Os conceitos de violência apresentados pelos professores possuem íntima relação com a agressividade, com a agressão e com os sentimentos da vítima. Estes pontos são levados em consideração frequentemente para assinalar a violência entre as crianças, como podemos perceber na fala do Entrevistado P3: "Violência pra mim é quando alguém toma alguma atitude de forma agressiva seja verbal quanto física que vá, de alguma forma, denegrir a imagem ou até fisicamente mesmo alguém, uma pessoa."

Aqui vemos estes dois pontos presentes em outros relatos:

> Qualquer meio de agressão física ou verbal, tá? Psicológica... Que coloque o indivíduo em estado de alerta ou de insegurança. (Entrevistado P1)
>
> É como eu disse, a violência verbal e a violência física. Que você agride a pessoa ou com palavras ou batendo ou de alguma forma assim. (Entrevistado P3)
>
> Eu entendo por violência qualquer atitude que agrida o outro de forma física ou de forma emocional, psíquica, social, enfim... (Entrevistado P6)
>
> Qualquer tipo de agressão ou ato que deixe a outra pessoa desconfortável. (Entrevistado P9)

Considerando o entendimento de violência da OMS apresentado no capítulo 2, os conceitos apresentados pelos professores possuem congruência com o mesmo visto que englobam a intenção de atingir negativamente outra pessoa.

Para os professores que participaram do estudo, a agressão é o meio de uma criança atingir a outra e isso acaba configurando a violência para eles. Como podemos ver em seus relatos, a palavra agressão e seus derivados podem ser identificados com facilidade e estão presentes em grande parte das narrativas. Podemos dizer que de alguma forma eles admitem que a agressividade e a agressão fazem parte da constituição do ato violento atribuindo a eles um papel importante quando falamos sobre a violência.

Prodócimo et al (2013) afirmam que as palavras violência e agressividade se confundem habitualmente no discurso do senso comum. No entanto, constatamos que os participantes desta pesquisa entendem a agressividade como um instrumento para fins destrutivos exatamente como os autores identificam a violência. Sobre a agressividade Freud (1930) inicialmente afirma que o ser humano se inclina de maneira inata para ela. No entanto, explica que o reconhecimento desta informação é algo difícil de acontecer devido às convenções sociais e suposições religiosas.

Freud admite implicitamente que a agressividade instintiva não pode ser exclusivamente responsabilizada pela violência. Esta é caracterizada pelo desejo de fazer o outro sofrer e é marcada pelo uso da agressividade de maneira premeditada (COSTA, 1986). A agressividade é a capacidade que um indivíduo possui para realizar uma ação violenta. E a violência é um comportamento agressivo intencionalmente calculado para lesar outra pessoa (MACHADO, 1997). Em suma, quando a ação agressiva quando não exprime um desejo de destruição não é traduzida pelo sujeito, nem pelo agente, nem pelo observador como uma ação violenta. Só há violência quando o indivíduo que sofre a ação sente a intenção destrutiva (COSTA, 1986).

Não podemos esquecer que para Winnicott (1994) a agressividade é algo fundamental para a saúde da criança e de qualquer pessoa, pois é necessária para a constituição do sujeito. A mesma agressividade que destrói advém do lugar que constrói, o que muda é como o meio acolhe o gesto que pode ser criativo e passar a ser reativo. No entanto, Winnicott (1994) afirma que a agressividade é uma tendência humana que é frequentemente dissimulada e isso atrapalha ou desenvolvimento de atividades criativas e de trabalho. O autor explica a necessidade de oportunizar a expressão criativa para neutralizar as tendências destrutivas da criança.

> É parcialmente falso afirmar que “devemos dar oportunidade para a expressão criativa, se quisermos neutralizar os impulsos destrutivos da criança”. O que se faz necessário é uma atitude não-sentimentalista em relação a todas as produções, o que significa a apreciação não tanto do talento como da luta que há por trás de qualquer

> realização, por menor que seja. Pois com exceção do amor sensual, nenhuma manifestação de amor é sentida como valiosa se não implicar agressão reconhecida e controlada. Só se soubermos que a criança quer derrubar a torre de cubos, será importante para ela vermos que sabe construí-la (WINNICOTT, 1994, p. 96).

A agressividade inscreve-se dentro do processo de construção de subjetividade. Porém isso não significa que há legitimidade em todos os seus movimentos. A agressividade institui o outro em um lugar de autoridade e investido de um certo valor, ao contrário da violência que promove a desqualificação deste valor, anulando este outro (VILHENA, 2002).

Em suma, a agressividade é importante para o aprendizado, para que uma pessoa tenha capacidade de pensar, criar e desenvolver senso crítico. Quando a agressividade não tem espaço para desenvolver-se esta pode dar lugar à agressão, como podemos ver nesta afirmação: "A principal idéia que este estudo da agressão veicula é que, se a sociedade está em perigo, a razão não se encontra na agressividade do homem, mas na repressão da agressividade pessoal nos indivíduos" (WINNICOTT, 1958, p.355). Desta maneira, se a agressividade não for integrada ela pode dar lugar à violência, à vontade de destruir, ou seja, à agressão.

Os principais tipos de violência citados pelos professores foram a verbal e a física. A frequência de ambos os tipos foi reconhecida de maneira alternada. Para Da Silva et al (2012), a violência verbal é o tipo mais comum entre as crianças quando elas estão na escola. Em segundo lugar, os mesmos autores encontraram a violência física.

> [...] Quando se fala em violência, a gente pensa muito em violência física, né? Mas é muito mais comum hoje em dia a violência psicológica e verbal do que propriamente a física. (Entrevistado P1)

> Acho que a física foi a mais frequente, um beliscão, um tapa. Mas eu também vejo a verbal. (Entrevistado P8)

Outro tipo bastante citado foi o bullying e concordamos com Fante (2005) que aponta para a presença do bullying em diversos locais e não somente na escola. Os Entrevistados afirmam que este fenômeno é muito comum nas Colônias de Férias e que se preocupam com as consequências do bullying no desenvolvimento das vítimas.

> [...] a própria questão do bullying que é quando você chega a denegrir a imagem da criança falando alguma coisa pra ela que tenha ofendido ou fala

> alguma coisa sobre a imagem corporal dela. [...] Então acho que esse tipo de violência também é ruim porque a criança pode ter um trauma depois e ter dificuldade de interagir com as outras por causa disso. (Entrevistado P3)

> Além da física, a emocional é muito comum. O bullying é muito comum entre as crianças, os apelidos, os xingamentos, alguma forma de tentar ser superior ou de tentar chamar a atenção de alguém. (Entrevistado P6)

É importante dizer que reconhecemos que nosso estudo não foi realizado no ambiente escolar, e que são poucos aqueles que dissertam sobre a violência entre crianças em outros ambientes. Por isso, como dito anteriormente em outro capítulo, usamos a escola como um parâmetro neste estudo.

Destacamos aqui a necessidade de estudos genealógicos na perspectiva Foucaultiana sobre os discursos e práticas que constituem o Bullying. Foucault vê a escola como um ambiente de estrutura disciplinar criada para adequar os sujeitos para a sociedade, produzindo e legitimando discursos, estabelecendo padrões de normalidade. O autor afirma que não basta analisar apenas os discursos produzidos na escola, mas devem-se avaliar estes discursos dentro dos sistemas de relações materiais, dentro dos locais que são constituídos. Os discursos e práticas institucionais produzem saberes considerados verdadeiros e padrões de normalidade (FOUCAULT, 2006). Logo, a afirmação identidade, exclusão ou punição do diferente gerado por uma imposição da verdade pode ser o gerador do bullying (CRUZ; DE FREITAS, 2012)

Acreditamos que o presente trabalho não concorda com as conclusões de Trindade e Menezes (2013), que afirmam que o bullying é naturalizado na convivência escolar e considerado como "brincadeira" pelos docentes. Os autores afirmam que os professores desconheciam as expressões e as modalidades das violências praticadas na escola e isso causava um cenário de desamparo. Contrariamente percebemos que os nossos entrevistados apontaram algumas classificações dos tipos de violência, assim como reconheceram que existem diversas classificações.

> É como eu disse, a violência verbal e a violência física. Que você agride a pessoa ou com palavras ou batendo ou de alguma forma assim. E os outros tipos de violência, a violência doméstica, a violência infantil. Tem vários tipos de classificação. (Entrevistado P3)

No entanto, nenhum professor citou a violência simbólica que apareceu claramente em suas falas. A violência simbólica é um resultado do poder simbólico que reforça a naturalização das relações de poder. Ou seja, é o uso da imposição de uma ideologia através do discurso para a criação de estereótipos, mitos e crenças a um determinado grupo (Bourdieu, 1991; Faleiros e Faleiros, 2007).

> As meninas não podem jogar futebol... É um certo grupo de panela que até certo ponto pode ser um pouco inocente mas às vezes acaba machucando uma criança ou outra. [...] No futebol: "ah porque ele é gordinho, eu não quero. Ele joga mal, não quero." (Entrevistado P1)

No relato do Entrevistado P1 encontramos dois exemplos de discursos das crianças que nos sinalizam alguns aspectos da violência simbólica. Primeiro percebemos que as meninas necessariamente devem fazer outro tipo de atividade, pois são proibidas de jogarem futebol. Provavelmente esta crença ainda se sustenta devido a cultura de que as mulheres não sabem, não entendem e por isso não podem jogar futebol. Depois o entrevistado relata a situação da escolha das crianças para a construção de seus times de futebol. Podemos ver que a criança que está acima do peso é deixada de lado pela crença de que, por conta de suas características físicas ela não contribuirá com time, não irá produzir resultados positivos para o mesmo.

O próprio entrevistado P1 diz que esta última situação é algo comum de acontecer e ainda, este mesmo professor reconhece que alguns alunos nem sabem que estão sendo vítimas de violência. Bourdieu (1991) explica que a violência simbólica é silenciosa exatamente porque as vítimas não se enxergam como vítimas, tudo isso é fruto da legitimação dos discursos de dominação. Acreditamos que por serem crianças, este fato se torna ainda mais freqüente como observamos no relato do Entrevistado P1.

> É muito comum você ter alguns estereótipos de crianças que de certa forma são perseguidas pelos colegas [...]. Crianças que usam óculos, crianças acima do peso... [...] Olha, o mais freqüente que eu reparei foi violência verbal contra crianças acima do peso. Isso é um problema sério. A geração de crianças que está seguindo está cada vem mais acima do peso e isso é um problema sério. Então na hora da prática esportiva isso está gerando uma exclusão grande. [...]

> Como eu disse, às vezes a própria criança não faz idéia do que está acontecendo. Ela não sabe do que ela está sendo vítima.

Podemos dizer que encontramos em nosso estudo alguns traços de violência simbólica presentes nas Colônias de Férias. Este tipo de violência é descrito por outros estudos no âmbito escolar como podemos observar nos quadros 2 e 3 .Estas questões mostraram-se evidentes em nosso estudo o que nos chama ainda mais atenção por estarem presentes em um local cujo objetivo é o lazer e o lúdico.

Quadro2-Estudos que abordam a violência e a diferenciação entre meninas e meninos na Educação Física Escolar

Autor	**População estudada**	**Conclusões e apontamentos**
Vianna; De Souza; Dos Reis, 2015.	Alunos do Ensino Médio	A habilidade motora inferior de algumas meninas quando comparada à dos meninos pode motivar “zoações”.
Mattos e Jaeger, 2015.	Escolares de 10 a 16 anos	Não há uma regra explícita que diga que meninas não podem utilizar espaços como as quadras. No entanto os meninos se apropriam e legitimam a quadra como um espaço próprio do mundo masculino.
Oliveira; Macedo;Silva, 2015.	Alunos de 11 a 24 anos	Atividades mais intensas e desportivas acabam por excluir as meninas.
Mariano e Altmann, 2016.	Professores	Meninos e meninas eram separados para realizarem práticas socialmente reconhecidas como deles ou delas .

Quadro3-Estudos que abordam a violência sofrida por crianças acima do peso e obesas na Educação Física Escolar

Autor	**População estudada**	**Conclusões e apontamentos**
Celestrino; Costa, 2010.	Escolares de 11 e 12 anos	Crianças obesas abandonam atividades que evidenciam as dificuldades motoras oriundas do excesso de peso corporal.
Costa; Souza;Oliveira, 2012.	Professores	Professores afirmam que há perseguição direcionada à estudantes obesos.
Dos Santos; Zoboli; Mezzaroba, 2012.	Grupo de crianças consideradas obesas de uma escola e seus professores	Metade dos alunos participantes respondeu que sofrem ataques físicos e simbólicos. E todos os professores afirmaram presenciar atos de discriminação onde os obesos são as vítimas.
Rech et al, 2013.	Escolares de 11 a 14 anos	A insatisfação com a imagem corporal é associada fortemente às vítimas de vários tipos de violência.
Pereira et al, 2015.	Escolares do Ensino médio	A temática relativa ao peso gerou bastante inquietação. Sugiram vários relatos de bullying motivados pelo excesso de gordura.

Matos (2007) ao estudar a construção de saberes e práticas pelas crianças a partir de suas vivências corporais nas aulas de Educação Física e nos ambientes de lazer encontrou um resultado semelhante ao nosso. Em seu estudo, Matos (2007) concluiu que apesar de os meninos e as meninas participarem da mesma aula eles realizam práticas diferentes, tanto na escola quanto nos ambientes de lazer. A autora ainda afirma que isso ocorre por dois motivos: ou por determinação de professores, ou por falta de intervenção deles.

Costa, Souza e Oliveira (2012) constataram que o bullying escolar contra crianças obesas ou acima do peso é algo comum. A partir da leitura de alguns trechos das falas recolhidas por eles, também podemos encontrar a presença da violência simbólica de forma evidente. A fala a seguir foi retirada do estudo destes autores e é parte do depoimento de um professor: “O gordinho não consegue fazer educação física, tem dificuldade, geralmente fica sentado, cansado, reclamando” (COSTA, SOUZA e OLIVEIRA, 2012, p.662).

O entrevistado P1 afirma que a frequência que observa casos de violência contra crianças acima do peso ou obesas é grande e isso se torna uma preocupação quando pensamos que esta geração tem essa característica. Para Mattos et al (2012), diante de uma série de dizeres de descrédito diários lançados às pessoas acima do peso ou obesas estas acabam acreditando e convencendo-se de que como agente social não possui valor. A partir disso reforçamos a fala do nosso entrevistado quando reconhecemos que esta geração tem essa marca e que acreditam não possuir qualidades sociais.

Segundo Stelko-Pereira e Williams (2010), a violência simbólica que ocorre na escola possui maior relação com a dinâmica diária de ensino do que a atos específicos e pontuais que ocorrem em determinados locais. Considerando essa informação será que podemos dizer que a violência simbólica que ocorre nas Colônias de Férias é a reprodução daquela que acontece na escola? Acreditamos que essa pergunta seria muito difícil de responder, no entanto na próxima seção refletimos sobre a dinâmica das Colônias de Férias e sobre pontos que influenciam diretamente nesta dinâmica.

Também encontramos relatos com tons de preocupação em decorrência às consequências que a violência pode deixar na vida das crianças. E ainda alguns professores demonstraram intenções de cautela e compromisso acerca da prevenção deste fenômeno entre as crianças. Afirmaram que as equipes das Colônias de Férias se inclinam para este problema e consideram responsabilidade das mesmas a prevenção e intervenção frente ao problema como vemos abaixo.

> [...] E em qualquer brincadeira já sair empurrando ou então falando alguma coisa que não era um palavreado adequado com o colega. Então a gente sempre tentava intervir, eu e os outros monitores, nestas situações.(Entrevistado P3)

É interessante observarmos que apesar de a Colônia de Férias ser um evento pontual e curto os professores entendem a violência como um problema sério que necessita de atenção.

Afirmam que dedicam tempo de suas reuniões para discutir o fenômeno e que procuram maneiras diferentes de intervenção.

> Em uma colônia você tem uma coordenação, os monitores e ambos têm acesso direto um ao outro e a reuniões acontecem direto para tentar melhorar cada vez mais. [...] Quando ocorre alguma atitude violenta imediatamente a gente intervém, conversa com a criança pra saber o que houve. (Entrevistado P3)

Sobre a intervenção destes professores acerca da violência entre as crianças, encontramos características do poder disciplinar em suas ações. Percebemos que quase sempre suas ações eram baseadas em punir imediatamente a criança de maneira direta ou indireta.

> Abordar, explicar o que deve e o que não deve, identificar o porquê da violência, o porquê o colega está implicando com o outro e punir. (Entrevistado P10)

> Geralmente eu pego a criança, sento com ela, converso, pergunto por que ela fez aquilo. Pergunto se ela gostaria que fizessem com ela. Pego a criança e deixo comigo, às vezes andando para distrair um pouquinho, sair daquele ambiente de grupo pra não ficar agitada. (Entrevistado P2)

No regime disciplinar a arte de punir põe em funcionamento as seguintes operações: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio a uma regra a seguir. A penalidade abarca os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares que produzem uma penalidade da norma. O castigo disciplinar tem a finalidade de reduzir os desvios e por isso ele é corretivo (FOUCAULT, 1999b).

> Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 1999b, p.149)

Foucault (1999b) diz que as novas formas de castigo e punição fazem com que o corpo seja encontrado como um instrumento; qualquer intervenção sobre ele seja por confinamento, por trabalho obrigatório ou qualquer outra forma de privar o indivíduo de sua liberdade pode ser considerada um castigo. O corpo é colocado em um sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. “O sofrimento físico, a dor do corpo, não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos.” (FOUCAULT, 1999. p.7)

A suspensão de atividades prazerosas ou a privação da movimentação das crianças foram métodos citados pelos entrevistados para intervir. No entanto, alguns não percebem que estão aplicando e exercendo uma forma de poder e parecem tentar amenizar este fato. Percebemos que o que há é apenas a mudança do nome desta restrição de mobilidade das crianças e isso, para os entrevistados, é o bastante para não ser caracterizado um castigo.

> Chamar a atenção da criança, mostrar que não é o certo. Dependendo da freqüência que isso acontecer, deixar a criança no cantinho do pensamento. Que não é o castigo, castigo é pai e mãe que tem que dar. A gente bota a criança pra pensar e mostrar que ela não está fazendo certo e pra ela tentar entender e mostrar que o que ela está fazendo não é certo. Isso pra ela tentar entender que o que ela fez está errado e não voltar a repetir. (Entrevistado P4)

> [...]eu tiro a criança da atividade durante um tempo pra ela ficar pensando. Depois quando ela se comporta, mostra que não vai repetir a atitude, ela pode retornar. (Entrevistado P3)

Historicamente a rejeição e a exclusão fazem parte das aulas de Educação Física pela influência do poder disciplinar nesta área (OLIVEIRA; VOTRE, 2006; LEVANDOSKI, 2010, MERLIM E PEREIRA, 2013). Segundo Strazzacappa (2001) o movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca graças a atitudes disciplinares perpetuadas até hoje. A autora explica que não estamos muito distantes das famosas e cruéis "palmatórias". "Professores lançam mão da inatividade física como punição e da liberdade de movimento como prêmio." (STRAZZACAPPA, 2001, P.70). Para isso, os alunos considerados indisciplinados são privados do recreio e das aulas de Educação Física, enquanto aqueles com bom comportamento são liberados mais cedo para o pátio.

De Paula, Paixão e Oliveira (2015) ao estudarem a suspensão da Educação Física na percepção de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que foram privados das aulas por indisciplina demonstrou a ineficácia desta estratégia. Segundo os autores, mesmo que surtisse efeito ao impedir a o aluno de participar da Educação Física ele está sendo privado de um direito.

Exatamente como aponta Rodrigues (2015, p.21) "O que há agora é outra forma de punição, na qual se preserva o corpo do condenado, mas, em troca, realiza-se um ostensivo controle sobre sua a vontade, sobre o uso de seu próprio corpo".

Também encontramos relatos que nos indicam outras formas de atenuação acerca do castigo para os professores. Isso acontece, pois, em determinados momentos alguns acordos são estabelecidos entre eles e as crianças e a partir do momento em que este acordo é rompido, uma nova sequência de punição é iniciada e isso é algo que parece não possuir fim.

> E aí quando eu percebo que a criança está um pouquinho mais calma, que a gente faz um trato né? Na verdade, ali é uma questão de acordo. Eu faço um acordo com ela, ela concorda comigo e eu concordo com ela, aí ela volta pra aula. A partir do momento que ela rompe aquilo eu tiro ela da aula de vez. É normalmente o que eu faço. (Entrevistado P2)

Foucault (2005a) aponta que a punição inicialmente se sustenta no fato de que o indivíduo transgressor rompeu com um pacto social e por isso não faz mais parte deste corpo. Em seguida este indivíduo é excluído do local e precisa reparar o dano que causou assim, deve realizar algum tipo de trabalho forçado. Depois este indivíduo deve perder a vontade de cometer danos à sociedade.

Para Rodrigues (2015) as pessoas desenvolvem técnicas de punições porque foram educadas a aceitar a educação do corpo e da alma a partir de um sistema que encontra uma maneira correta de ser. Desta forma, deve-se estar adaptado com a sociedade em que se vive. Cruz e De Freitas (2015) afirmam que o atual modelo pedagógico busca tornar todos igualmente submetidos às regras, vigiando-os constantemente. As punições não buscam acabar com os infratores, mas diferenciá-los e distingui-los, separando-os em grupos distintos, fechados e restritos de indivíduos. Este sistema punitivo tem o objetivo de punir para ensinar, tudo o que foge à regra deve ser punido para que se aprenda a fazer o correto.

O controle minucioso das crianças se dá a partir do controle do meio, do tempo, do espaço, das atividades e do corpo. Nas Colônias de Férias este tipo de controle é percebido

facilmente, no entanto os professores entrevistados também relataram, de maneiras bem explícitas, a influência da disciplina durante estes eventos. Percebemos que ao perguntarmos sobre a violência entre pares os participantes alegaram que os princípios da Colônia eram contrários a qualquer desordem.

> Não, eu acredito que acontece pelas características das crianças que vem. Pela colônia não até porque a gente prega os valores sociais o tempo inteiro de disciplina, cooperação, de superação. (Entrevistado P2)

> Mas também sempre de forma controlada pelos monitores. A gente não deixa isso aflorar muito nas crianças. (Entrevistado P3)

Aqui vemos que os profissionais estão preocupados em fazer da Colônia de Férias um ambiente organizado e controlado aonde eles são a autoridade perante as crianças. Eles possuem o poder e a responsabilidade de não deixarem as crianças saírem do que consideram comportamentos ideais para aquele ambiente. Também podemos ver a relação da disciplina com os valores sociais feita pelo Entrevistado P2. Parece que a disciplina tem um peso importante nas Colônias de Férias e isso a faz presente de forma evidente nos relatos dos professores.

A história das Colônias de Férias aponta para a uma relação intensa da mesma com uma organização militar e através deste estudo podemos ver que isto ainda é uma realidade. Goffman (1974) incluiu as colônias no mesmo patamar dos quartéis quando sugeriu uma classificação para as instituições totais, abordadas mais à frente.

A semelhança se dá principalmente pela questão da anátomo-política do corpo. Em ambos os locais a disciplina é vista como técnica para moldar padrões: punindo desviantes e recompensando normalizados. Acima explicamos sobre a presença da punição das Colônias e sua relação com o andamento das atividades. Da mesma forma que um militar passa o final de semana no quartel por ter descumprido alguma ordem, ou por ter cometido algum erro.

E ainda, tanto nas Colônias de Férias como no exército busca-se construir um tempo totalmente útil, eliminando tudo o que for contrário à concentração. Podemos enxergar este ponto com clareza na fala do entrevistado P3, onde ele diz que em todo o tempo há controle. A atividade física é presente no campo militar porque expõe o corpo a uma maquinaria a partir de um conjunto de exercícios corporais que visam a docilização. Da mesma forma os exercícios obrigatórios pertencem às Colônias de Férias.

O reconhecimento dos professores de que são autoridades na Colônia de Férias nos faz recorrer a Foucault (1999b) quando afirma que o aparelho disciplinar capacita um olhar que vê tudo de maneira permanente. Assim, é ao mesmo tempo, uma fonte que ilumina tudo e lugar de convergência: nada foge deste olho e ele é o ponto para onde todos olham.

Goffman (1974) ao falar das instituições totais afirma que elas são caracterizadas por serem estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, este tipo de instituição como um local de residência, trabalho, lazer, ou qualquer outro tipo de local para uma atividade específica. Para o autor as colônias são instituições totais dedicadas a realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, assim como os quartéis, navios, campos de trabalho e escolas internas.

Em instituições totais dedicadas à uma tarefa de trabalho todos os aspectos da vida são cumpridos no mesmo local e sob uma autoridade; cada fase das atividades diárias é realizada na companhia imediata de um grupo grande de outras pessoas que são tratadas da mesma forma e obrigadas a realizarem as mesmas coisas em conjunto; e as atividades diárias são estabelecidas em horários e o tempo para a realização de cada atividade é predeterminado (GOFFMAN, 1974).

Para Goffman (1974), nas instituições totais há uma divisão entre um grupo grande (internados) que é controlado e um grupo pequeno (dirigentes) que é responsável pela supervisão. A equipe dirigente tende a sentir-se superior enquanto os internados sentem-se inferiores, culpados e censuráveis. Os internados não possuem informações sobre o seu destino, esta exclusão dá aos dirigentes uma base específica de controle sobre os internados.

Os internos, ao chegarem na instituição total carregam diversas referências a respeito de si que são desqualificadas no momento em que sua carreira moral é construída, ou seja, pelo processo de mudanças progressivas que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito. Esse processo faz com que apareçam estereótipos antagônicos, os internos verão os dirigentes de forma rígida. A instituição será interpretada como propriedade da equipe dirigente (GOFFMAN, 1974).

> A instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal; aí reside seu especial interesse sociológico. Há também outros motivos que suscitam nosso interesse por esses estabelecimentos. Em nossa sociedade, são as estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu (GOFFMAN, 1974, p.22).

Becker (2008) ao introduzir uma maneira diferente de refletir a noção de desvio social, colocou em suspeição as vertentes da época. Até então os atos antissociais eram vistos como falhas de personalidade ou a comportamentos característicos como alcoolismo, por exemplo.

Os “desviantes” também eram reconhecidos por recorrerem a métodos desviantes de modalidade. Para o autor esses paradigmas veem o comportamento dos sujeitos como consequência de uma característica inerente ao indivíduo, sem levar em conta que na realidade trata-se de uma consequência da aplicação e punição de uma regra daqueles que não a seguem.

Segundo Becker (2008), as regras, desvios e rótulos são construídos a partir do interesse político de um grupo que acredita que seus pontos de vista são mais legítimos que os de outros grupos. Ou seja, o desvio é definido ao longo de processos de julgamentos que giram em torno de objetivos de grupos específicos.

Moraes (2013) analisou o processo de definição do comportamento considerado indisciplinado na escola a partir desta perspectiva interacionista do desvio de Becker. Para a autora a contribuição de Becker para estudar a indisciplina na escola é importante pois,

> da mesma forma que o autor desloca o foco das investigações sobre as características psicológicas, traços de comportamentos ou condicionantes econômicos que os indivíduos compreendidos na categoria de “desviantes” teriam em comum, passando a analisar o processo de rotulação destes indivíduos como desviantes, a indisciplina pode deixar de ser pensada somente como resultado de certas características dos alunos “indisciplinados” (MORAES, 2013,p.103).

Diante disto Moraes (2013), nos sugere que ao invés de isolarmos aqueles que classificados como “indisciplinados”, deveríamos fazer uma leitura da cultura institucional da escola. Acreditamos que estamos realizando esta leitura das Colônias de Férias para entender este processo nas mesmas, uma vez que a autora afirma que para pensar este assunto precisamos pensar a cultura de funcionamento das instituições.

Melo e Alves Junior (2012) afirmam que durante uma Colônia de Férias o objetivo é exatamente provocar de maneira dirigida a mudança de comportamento a partir da instrução das posturas que são consideradas adequadas. Segundo Silva (2012) os responsáveis pelas Colônias de Férias deveriam ser mediadores, o que na maioria dos casos não acontece. O que ocorre é a reprodução de atividades em que o próprio responsável é o centro das atenções.

Para Rodrigues (2015) na sociedade disciplinar o que se busca é evitar o sujeito do tipo criminoso ou improdutivo e até o não saudável. Estes tipos de sujeitos são aqueles que danificam a sociedade. Este modelo que visa formar pessoas para atender a produção sempre esteve presente nas instituições disciplinares e apesar de o tempo passar, poucas coisas mudam mantendo-se o eixo principal deste sistema. Vários modelos pedagógicos surgem,

mas os alunos continuam sendo passivos e receptores e não formulam nem participam destas práticas (CRUZ e DE FREITAS, 2015).

O ensino na modernidade se dá por um processo de vigilância que delimita condutas que levam a uma padronização, criando nos indivíduos uma incapacidade de romper com estratégias de poder. Neste sentido os campos da educação esperam alunos dedicados em seus estudos, mas também apáticos, controlados e domesticados (FERREIRA, 2015). No mesmo sentido Carvalho e Roseiro (2015) afirmam que a pedagogia e a educação se incumbem de gerir a vida e determinar um formato de vida esperado.

Foucault (1999b) afirma que a disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo em objetos e em instrumentos de seu exercício. Assim, os corpos produzidos por esta forma de poder são submissos e dóceis. Para o autor a disciplina paira entre uma aptidão aumentada, que aumenta as forças do corpo em termos de utilidade, e ao mesmo tempo algo que diminui as mesmas forças no instante em que inverte a potência desta mesma energia em termos de obediência.

Quanto ao momento onde os professores mais observam casos de violência, encontramos diversas respostas diferentes. Alguns acreditam que durante as atividades as crianças ficam muito agitadas e isso pode gerar momentos que mais criam algum tipo de desavença entre as crianças. Outros professores dizem que durante o momento de locomoção das turmas é o momento em que mais observaram episódios do fenômeno. No entanto, outros entrevistados afirmam que durante esses momentos conseguem utilizar estratégias para distraírem as crianças evitando que alguns eventos desagradáveis aconteçam.

> No momento do lanche. (Entrevistado P2)
>
> Talvez na hora da locomoção e na hora das aulas. (Entrevistado P6)
>
> Nos momentos de locomoção por eles não estarem entretidos (Entrevistado P10)

Mesmo encontrando uma variedade de respostas, muitos professores afirmaram que o momento em que as crianças mais se envolvem em casos de violência é o momento em que elas estão livres, sem ter que cumprir um cronograma preestabelecido. Eles dizem que em qualquer momento ocioso que eles tenham, seja duradouro ou rápido demais, eles encontram espaço para alguma manifestação violenta.

> Olha, chega ser engraçado, mas os momentos que a gente conseguiu definir bem é no tempo livre, que na verdade eles não seguem exatamente um cronograma. Então nas horas que elas podem decidir o que elas vão fazer..,(Entrevistado P1)

> Durante o tempo livre que eles têm. O lanche, que é quando eles estão bem livres e começam a conversar entre eles e começam a brincar durante esse tempo livre e acabam tendo esses atritos. (Entrevistado P9)

> Nos momentos de locomoção por eles não estarem entretidos. São todos os momentos que eles não estão entretidos: Locomoção, entre uma atividade e outra ou quando eles ficam muito tempo aguardando, na chegada e quando termina o lanche. Eles acabam de lanchar e os outros ainda estão lanchando e aí fica aquele tempo ocioso. (Entrevistado P10)

Realmente alguns estudos têm discutido o fato de as crianças entrarem em conflito no momento do recreio na escola ou em alguma ocasião em que podem fazer algo sem que haja um cronograma ou alguém para dizer o que deve ser feito em determinado instante (PEREIRA et al, 2004; SOUSA, PEREIRA E LOURENÇO, 2011).

Isto se torna preocupante, pois o recreio é um momento onde as crianças podem aprender lições que serão usadas por toda a vida. É o momento em que elas podem entrar em acordo sobre as regras do jogo que decidiram jogar; é ali que elas conseguem conviver com diversas personalidades; é na hora do recreio que elas aprendem a negociar, manipular situações e defender seus interesses (PEREIRA; PEREIRA; CONDESSA, 2014).

Hoje a rotina das crianças está cada vez mais planejada e o recreio é uma forma de desconstrução deste esboço que elas possuem em suas mentes antes realizarem qualquer tarefa. O recreio é a parte do dia onde elas, talvez a única parte do dia delas, onde conseguem agir livremente fazendo suas próprias escolhas e encontrando gozo nelas (MARQUES, 2012).

Talvez o fato de alguns casos de violência aparecerem durante o recreio escolar seja a baixa qualidade de equipamentos e de espaço que possam proporcionar um momento ideal para o desenvolvimento da criança a partir de atividades menos “engessadas”. Considerando o recreio um momento tão relevante para a criança e seu aprendizado espera-se que haja uma preocupação com recursos materiais e humanos para oportunizar atividades livres, mas que

possuam supervisão de pessoas capacitadas e que entendam a importância deste momento (NETO, 2008).

O que percebemos, no entanto, é exatamente o inverso. Parece que durante o recreio escolar as crianças ainda precisam estar submetidas às mesmas imposições e regras da sala de aula. Por um lado isso se justifica pelo temor e pela responsabilidade que escola tem em manter seus alunos em ordem sem que aconteça alguma situação que causará desconforto para as crianças, seus pais e para a própria escola. Por outro lado esse momento que, segundo os autores acima citados, é tão importante para o desenvolvimento da criança, é cada vez mais restrito e controlado. Como podemos ver nesta reportagem onde um colégio do Rio de Janeiro proíbe que os alunos corram durante o recreio:

> O colégio Santo Agostinho, no Leblon, acredite, proibiu seus alunos de correr no recreio. Crianças que participam de brincadeiras como pique-esconde e polícia e ladrão são encaradas como desobedientes e levadas a coordenação. "Inspetores foram de sala em sala avisar que o recreio estava 'uma baderna'", diz a mãe de dois alunos. Ela conta que quem "for flagrado" correndo fora das quadras é orientado a parar. Se continuar, vai para a coordenação. "Quem não tem interesse ou aptidão para o futebol acaba ficando no celular, caçando pokémons".
> **O outro lado**
> Diretor do colégio, **Frei Heliodoro** diz que, na hora do recreio, "a prioridade, fora das quadras, é sempre para quem está lanchando ou conversando". Segundo o frei, a orientação dada às crianças é a de "correr com moderação". (O GLOBO- Gente Boa, Acesso em: 09 out. 2016).

O recreio na verdade é considerado um período de descanso mental para o retorno à sala de aula. O recreio é como o descanso do trabalhador, serve apenas para ele repor a energia e voltar ao sistema de produção. Não tem o objetivo de deixar a criança exercer a liberdade, a criatividade, a ludicidade.

Assim como na escola, durante as colônias de férias momentos que possibilitam uma brincadeira mais livre devem ser estimuladas ainda mais por tratar-se de um evento que possui como seu principal foco, o lazer. Como diz Silva (2008), as colônias ainda precisam se livrar de práticas ocupacionais e assistencialistas para que a autonomia das crianças seja estimulada.

Podemos perceber que na fala dos entrevistados deste estudo o fato de a criança não estar entretida com alguma atividade ministrada, ou com alguma ordem faz com que as chances de uma ação violenta acontecer aumentem. Isso se torna uma preocupação para estes profissionais na medida em que eles sempre tentarão estar no "controle" para que não dê tempo de as crianças se envolverem em situações que não são esperadas.

Não estamos aqui dizendo que é necessário que as crianças passem por algum episódio de violência durante as Colônias de Férias ou durante o recreio escolar. Tampouco estamos afirmando que elas precisam estar descontraídas para que haja um episódio de violência. E ainda, também não estamos dizendo que os profissionais envolvidos devem estimular um tempo sem ordens e sem imposições para que algum caso de violência ocorra.

Acreditamos que as Colônias de Férias por serem eventos voltados para a promoção do lazer devem, também, proporcionar momentos em que as crianças possam escolher suas atividades para usufruírem deste tempo de maneira mais autônoma e independente. Afinal, considerando Elias e Dunning (1992, p.107) o lazer é "uma ocupação escolhida livremente e não remunerada – escolhida, antes de tudo, porque é agradável para si mesmo". Como podemos dizer que estamos "promovendo o lazer" se não possibilitamos a escolha de pelo menos uma atividade pela criança? E ainda, como podemos "promover o lazer" se um único instante em que as crianças ficam sem uma ordem a ser seguida é motivo de preocupação e medo pelos profissionais, quando na verdade deveria ser algo comum nas Colônias de Férias?

É nítido que na prática estas questões são ainda mais complicadas considerando que a maioria das instituições envolvidas com o lazer possui características semelhantes à rigidez instaurada nos ambientes de trabalho. No entanto, mais uma vez afirmamos e concordamos com Silva (2008) que é necessário que se repense esses espaços de maneira crítica e criativa.

Da mesma forma que o tempo livre parece ser um motivo de preocupação para os profissionais entrevistados, as atividades competitivas também foram apontadas como momentos que desencadeiam atitudes violentas. Quando perguntamos sobre a principal atividade que as crianças mais manifestavam problemas relacionados à violência eles condicionaram suas respostas à competição.

> Talvez as atividades competitivas sejam mais propícias a esse tipo de acontecimento. (Entrevistado P4)

> [...] Olhando por outro lado as agressões emocionais e psíquicas acontecem mais durante as atividades competitivas. (Entrevistado P6)

> Qualquer atividade que um grupo tem que fazer o mesmo objetivo porque eles só querem ganhar. É a questão da competição. (Entrevistado P9)

Segundo eles, a competição traz a questão natural do contato a essas crianças e elas ainda estão aprendendo a lidar com isso. Eles também afirmam que algumas crianças sofrem agressões verbais principalmente devido ao pequeno desempenho que possuem e por isso não conseguem ajudar o grupo de maneira satisfatória.

De acordo com Merlim e Pereira (2015), a valorização excessiva da competição pode gerar comportamentos provocatórios e que se sustentem na classificação da habilidade de determinados alunos. Isto pode favorecer a discriminação e a exclusão. Assim como os entrevistados do presente estudo afirmaram, durante os momentos de competição alguns episódios de violência acontecem de maneira velada e que muitas vezes não são relacionadas com o contato que é comum nas atividades competitivas.

Concordamos então com Merlim e Pereira (2015) que afirmam, que estas atitudes podem se manifestar tanto na forma de uma linguagem corporal como o contato durante as atividades e jogos, mas também na forma de olhares e risos com a intenção de ridicularizar, provocações corporais e outros.

Como já afirmamos reconhecemos que os momentos em que as crianças possam escolher e criar suas formas de lazer são positivos e por isso devem ser estimuladas para que as mesmas aprendam a usufruir do tempo de lazer. Da mesma forma dizemos agora que apesar de alguns autores relacionarem as atividades competitivas com uma série de casos de violência entre pares, acreditamos que as mesmas são importantes para que as crianças aprendam a lidar com uma série de sentimentos e tensões que fazem parte da vida.

Elias e Dunning (1992) afirmam que uma sociedade que não possibilita, principalmente aos jovens, uma oportunidade para uma excitação agradável através de atividades que envolvam força e luta corre o risco de não preparar seus membros para as tensões regulares que conviverão em suas vidas sociais. Para Elias e Dunning (1992, p.80) atividades que possuem os conflitos como características envolvem certa ambiguidade para que se exerça a experiência de uma excitação agradável necessária da mesma forma que esta é direcionada por dispositivos de vigilância:

> Algumas formas de desporto cujas intenções se parecem profundamente com as de um confronto real entre grupos hostis, têm uma propensão muito forte para desencadear emoções, para evocar excitação. Por esse motivo, elas representam um exemplo particularmente vigoroso de um dos principais problemas de muitos desportos: como conciliar, por meio dos objetivos do desporto, duas funções contraditórias – por um lado o prazer de desencadear sentimentos humanos, a evocação plena de uma excitação agradável, e, por outro, a conservação de um conjunto de dispositivos de vigilância para manter o agradável descontrole de emoções sob controle.

A necessidade de um elevado grau de regulação parece influenciar as atividades de lazer e isso diminui as potencialidades instintivas e emocionais pertencentes a estas atividades. O controle faz com que a ação do lazer seja mais previsível de modo que haja um equilíbrio entre o desejo de quem participa da atividade de lazer e a vigilância do Estado. As atividades de lazer acabam sendo caracterizadas pela organização e direção de todas as outras instâncias da sociedade (ELIAS E DUNNING, 1992).

Isto faz parecer que as Colônias de Férias são como todas as outras instituições disciplinares, na medida em que se assemelham ao ambiente de trabalho, seu rigor e a excessiva imposição de ordens aos quais seus membros são submetidos (MELO E ALVES JUNIOR, 2012).

É importante que comecemos a pensar em uma maneira mais democrática na construção das Colônias de Férias, considerando as impossibilidades e interferências que sabemos que encontraremos na prática e na sociedade. Mesmo com as diversas formas de controle que nos rondam é necessário que, dentro do possível, consigamos implantar características reais do lazer dentro das Colônias. Rever estes espaços/ambientes deve ser considerado para que haja o entendimento de que o lazer é um direito e algo necessário à vida. Momentos mais livres para escolhas de atividades, resolução de conflitos, atividades competitivas, entre outros, devem fazer parte de qualquer ambiente educativo sem que sejam considerados irrelevantes ou motivos de preocupação para os profissionais envolvidos.

Afinal, com um quadro de submissão, punição e vigilância não é possível formar um indivíduo crítico, pois ele nunca é o formulador das questões e sim aquele que apenas recebe ordens e tarefas (CRUZ; DE FREITAS, 2015). Para Montanarin (2016, p.121):

> [...] a vigilância que busca pela máxima produtividade e aproveitamento do espaço e do tempo por parte dos alunos os afastam da condição humana de igualdade, fortalecendo assim o surgimento e a manutenção das discrepâncias sociais e econômicas. O padrão “normal” é imposto a todo instante e as tentativas de nivelamento e padronização é visível.

Assim, como estes autores se referem à escola, podemos ver que este quadro também se instaura nas Colônias de Férias o que nos mostra que estamos agindo da mesma maneira que a pedagogia tradicional contribuindo para que os indivíduos fiquem cada vez mais apáticos e fissurados em produzir até mesmo em raros momentos em que poderiam ser protagonistas de sua vida e formação.

4.2 **A Colônia de Férias na perspectiva dos professores e gestores**

No presente estudo encontramos relatos referentes à maneira que as Colônias de Férias estão sendo consideradas, não só pelos professores mas pelos gestores. Isso porque nossos entrevistados apontaram diversas características, inclusive algumas que hoje constituem as Colônias e que possuem íntima relação com o comportamento do mercado. Nesta parte da discussão vamos mostrar algumas dessas características e como elas interferem na ação dos professores perante a turma, o planejamento e a maneira de trabalho. Também procuramos discutir outras particularidades que os professores apontaram e que avaliaram como cruciais para o andamento, a realização e a direção que uma Colônia de Férias assume.

Os entrevistados demonstraram descontentamento com os preceitos que as Colônias de Férias carregam. Encontraram-se informações claras de que estes espaços deveriam ter a intenção voltada para o lazer de crianças e jovens. No entanto é com pesar e desânimo que alguns professores lamentam a entrega destes espaços para intenções em sua maioria, comerciais.

> Na verdade as colônias de férias seriam um grande momento de lazer e de vivências para ela, hoje em dia infelizmente está muito mercantilizado. Muito mais a questão de quantidade de alunos do que qualidade do que você faz. (Entrevistado P1)

Para o Entrevistado P1 as Colônias de Férias são entendidas no âmbito do mercado, pois a finalidade é possuir o maior número de crianças possível não prezando pela qualidade do serviço. Karl Marx (2013), em uma de suas principais obras O Capital, introduziu o conceito de Fetichismo de Mercadoria. O autor explica que ao encobrir as características sociais do trabalho por considerá-las materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos de trabalho, estes tornam-se mercadorias, coisas sociais. O fetichismo ocorre quando os produtos do trabalho são gerados como mercadorias.

A mercadoria é uma coisa que a partir de seus predicados satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A mercadoria não pode ser entendida como algo simples, movido pelo consumo e produção, mas como uma detentora de mediações e determinações maliciosas (MARX, 2013).

De acordo com o pensamento de Marx e com o discurso do Entrevistado P1, as Colônias de Férias assumem um caráter mercadológico. O que os profissionais de Educação Física produzem nas Colônias de Férias são mercadorias que dependem cada vez mais do quantitativo de crianças/clientes. Marx (2013) afirma que no capitalismo não é o trabalhador que utiliza os instrumentos de produção, mas o contrário, estes instrumentos são convertidos em capital para, aí sim, utilizarem o trabalhador. O autor afirma que na fábrica, o trabalhador se subordina aos movimentos da máquina obedecendo a uma finalidade, ou seja, visando o lucro. Podemos ver que a intenção dos gestores e empresários é puramente vender a mercadoria que neste caso é o lazer. Em outro trecho do relato do Entrevistado 1 encontramos aspectos que se ajustam à essa ideia.

> [...] Já começando pela coordenação que já não aceitava algumas práticas que eu gostaria de fazer (Entrevistado P1).

Referindo-se à relação da equipe de uma Colônia de Férias que havia trabalhado, o professor afirmou que deveria acompanhar o movimento dos gestores, fazer a maioria das coisas de acordo com a instituição proponente e obedecer às ordens para que o trabalho fosse cada vez mais uniforme e promovesse mais retorno. O que nos faz pensar que a produção é de fato um pilar que preocupa responsáveis por este tipo de espaço de lazer.

Dos Santos (2013) afirma que este mesmo processo ocorre na área da saúde e que sua principal consequência é o enfraquecimento da cidadania a partir do momento em que se fere o direito à saúde. A autora diz que o cidadão não vê a saúde como um direito, mas como uma mercadoria. Será que isso também está acontecendo com o lazer, outro direito social segundo a Constituição Federal?

Quando um indivíduo utiliza alguns momentos do seu dia para ter instantes de lazer e os troca pelo equivalente em dinheiro, seja em um cinema, em uma exposição de artes ou em uma Colônia de Férias, ele não está trocando a objetivação do trabalho dos artistas ou dos profissionais envolvidos com a Colônia. Nem está trocando pelas horas de trabalho humano. O homem, para realizar a necessidade de consumo, submete-se a um esquema de relações de mercadorias expresso na relação pura com o dinheiro e não como resultado de trabalhos sociais e individuais.

Assim, sendo valor e sendo valor de uso, a mercadoria se apresenta como uma vontade independente dos indivíduos. A acumulação de mercadoria se apresenta como vontade independente. No caso das Colônias de Férias os pais das crianças pagam por um suposto

lazer que as crianças terão direito durante determinado período. Para Silva (2012) a palavra lazer está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, no entanto isso não significa que ele é vivenciado na mesma proporção. “Em geral, o lazer tem ganhado evidência por ser tratado como mercadoria, agregando valor a outros produtos [...], ou pelas suas propostas de divertimento e entretenimento a ser consumido” (SILVA, 2012, p.12). Para a autora isso se torna grave, pois, o uso do lazer como desenvolvimento social e pessoal acaba sendo desconsiderado.

Mascarenhas (2005) discute a dificuldade em identificar de maneira segura e decidida alguma forma de lazer que não tenha resistido à figura de mercadoria. O autor utiliza a palavra “mercolazer” para expressar a dinâmica de mercantilização do lazer em sua manifestação mais imediata, que assume a figura de mercadoria. Esta palavra também configura o lazer quando o

> [...] valor de uso prometido, quando seu poder imagético, como coisa significante, aparece involucralmente colado ao corpo de outras mercadorias; como palco de vivências, servindo de atrativo divertido e emprestando o estatuto do lazer a um conjunto de pontos de venda ou equipamentos de comércio; e como compra divertida, quando o próprio processo de troca assume a identidade de uma atividade de lazer (MASCARENHAS, 2005, p.157).

O “mercolazer” é aceito como paradigma exclusivo para a interpretação e organização do lazer à medida que as pessoas adotam o valor e as relações mercantis como princípio orientador e organizador da vida. Considerando que o mercado é um lugar comum das práticas de lazer e que a indústria cultural se encarrega de dizer qual lazer é o melhor parece que não há mais alternativas a não ser o próprio “mercolazer”. (MASCARENHAS, 2005).
Sobre a Indústria cultural, Adorno e Horkheimer (1990) afirmam:

> O princípio básico consiste em lhe apresentar tanto as necessidades, como tais, que podem ser satisfeitas pela indústria cultural, quanto em, por outro lado, antecipadamente, organizar essas necessidades de modo que o consumidor a elas se prenda, sempre e tão só como eterno consumidor, como objeto da indústria cultural. Esta não apenas lhe inculca que no engano se encontra a sua realização, como ainda lhe faz compreender que, de qualquer modo, se deve contentar com o que é oferecido. (ADORNO; HORKHEIMER, 1990, p.179)

> A indústria cultural tem a tendência de se converter em um conjunto de protocolos, e, por essa mesma razão, de se tomar o irrefutável profeta do existente. Entre a alternativa representada pela falsa notícia individualizada e pela verdade manifesta, ela sai pela tangente, habilmente repetindo este e aquele fenômeno, opondo sua capacidade ao conhecimento e erigindo a ideal o próprio fenômeno em sua continuidade onipresente. (ADORNO; HORKHEIMER, 1990, p.185)

A noção de indústria cultural é atrelada à ideia de um processo de controle e organização de uma nova maneira de comunicação, que em princípio é vista a partir de uma tendência para a liberdade. Liberdade esta que é divulgada ao indivíduo, dando a ele a opção do que assistir, do que fazer, mediante a fartura de opções. Só que é importante dizer que a indústria cultural consiste em moldar a produção artística e cultural. Assim, estas manifestações são vistas como mercadorias e transformadas em coisas legitimando a alienação de uma arte que é produzida para indivíduos carentes de uma visão mais crítica. O objetivo desta indústria é criar, reforçar e manter uma nova necessidade de consumo que visa gerar suas próprias mercadorias incentivando produtos e não o conhecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1990).

Ou seja, a indústria produz cultura transformando-a em mercadoria com a finalidade de produzir lucro. Isso faz com que a cultura não possa existir simplesmente, ela precisa de uma finalidade para existir. Reduzindo assim, sua capacidade de expressão. A cultura necessita estar submetida à lógica capitalista gerando um efeito poderoso do capitalismo no inconsciente. Quando a cultura vira mercadoria, a lógica capitalista começa a dominar não só a alimentação, as roupas, o lazer e outros, mas também o inconsciente.

Segundo Viana (2015) a mercantilização do lazer é inseparável de sua burocratização e de seu controle. Isso significa que "[...] se os indivíduos já se encontravam controlados em seu trabalho, para-trabalho e obrigações sociais, agora mais um momento de sua vida passa a sofrer um controle externo" (VIANA, 2015, p.66). Podemos perceber aqui que a mercantilização do lazer e sua burocratização faz com que os indivíduos fiquem cada vez mais controlados. Este assunto foi abordado na seção 4.1 onde encontramos unidades de texto no relato dos entrevistados que caracterizavam as Colônias de Férias como um ambiente de controle com características do poder disciplinar e da biopolítica.

E ainda, considerando o apontamento de Mascarenhas (2005) citado acima e recorrendo a Adorno e Horkheimer (1991) que afirmam que qualquer produto cultural e artístico é transformado em mercadoria para atender as demandas do mercado. Podemos dizer que as Colônias de Férias incorporam práticas que reproduzem interesses da indústria capitalista e que perpetuam esta indústria.

Adorno e Horkheimer (1991) afirmam que o lazer é procurado por quem tem a intenção de escapar do processo de mecanização presente no trabalho e na maioria das atividades. Porém a mecanização tem um poder enorme sobre o lazer e a felicidade humana, este poder determina a produção de mercadorias que são destinadas à diversão, ao

entretenimento, ao lazer. Ou seja, o indivíduo busca refúgio no lazer só que a estrutura do lazer tem base na mesma lógica mecanizada do trabalho.

Alguns entrevistados demonstraram que sentem que algumas crianças não gostariam de estar ali, mas que não possuem outra opção. E que torcem para que aquele momento acabe logo. Isto é uma realidade que se encontra com a argumentação acima, quando até em um momento que poderia ser um pouco mais diferente do cotidiano, se torna igual. No caso das Colônias de Férias, as crianças a vêem como a escola, pois precisam frequentar sem alternativa, realizar as atividades propostas sem oportunidade de escolha, ter horários e tarefas a cumprir, etc.

> A maioria das crianças nem quer estar nas colônias de férias. Infelizmente o que eu reparei é que os pais trabalham ali em época de férias letivas. Eles precisam deixar os filhos com alguém. A colônia de férias é a solução. Alguns sim, querem praticar, querem ir pra colônia de férias, querem jogar bola, querem piscina, mas muitas crianças não queriam estar ali. Eles sabiam "que eu tenho que ficar aqui até certo horário e daqui a pouco meus pais vem me buscar. Só quero que acabe o mais rápido possível." E ela faz isso até sem querer : " mas se eu puder atrapalhar o andamento da Colônia de férias eu vou atrapalhar". (Entrevistado P1)

Considerando este relato, podemos dizer que este estudo concorda com Silva (2012) que aponta que as Colônias de Férias são comuns no período de férias escolares atendendo normalmente à necessidade dos pais que não possuem um local para deixar os filhos nesta época.

Não vamos e também não podemos, por uma questão metodológica, repetir a discussão sobre a relação das Colônias de Férias como um ambiente de trabalho devido principalmente, às íntimas relações com o poder disciplinar e a biopolítica. No entanto, é importante considerar que a mercantilização do lazer, a indústria cultural, e outros argumentos acima expostos, também possuem ligação com esta característica das Colônias de Férias. O que mais nos interessa aqui é como a influência do mercado atinge os profissionais e as crianças envolvidas.

No relato acima, o Entrevistado P1, nos chama a atenção sobre a insatisfação de algumas crianças em relação à Colônia, isto pode ser uma hipótese para determinadas manifestações violentas de algumas crianças. Em uma das perguntas sobre a violência nas

Colônias de Férias, um entrevistado relacionou a violência escolar com a violência que ocorre durante as Colônias de Férias. Há dois pontos muito interessantes relacionados ao relato abaixo. O primeiro diz respeito à criança relacionar a escola com a Colônia e o segundo refere-se ao comportamento da criança por identificar aquele lugar com a escola. Ela reproduz o que faz na escola, por encontrar semelhanças entre as situações.

> Na verdade ela acha que está em uma escola, em uma escola de férias e acaba repetindo o que ela faz lá. (Entrevistado P7)

Para Adorno e Horkheimer (1991), o conhecimento positivista é totalitário, na medida em que exalta a disciplina, busca um procedimento eficaz, procura obter uma relação de dominação, poder e controle. Os autores criticam a razão iluminista que se instala desde a ciência até as questões políticas, sociais, artes, cultura e outros. O fetichismo da mercadoria e a razão instrumental espalham-se por todos os espaços sociais e pelos comportamentos dos indivíduos.

A razão iluminista, apesar de propagar emancipação através do conhecimento científico e da natureza, na verdade o contrário do que se propõe. Este modelo de ciência busca uma forma para trabalhar o mundo de uma maneira ordenada, classificada, unificada pela lógica formal, e traduzida pela matemática. Assim, permite a explicação, a previsão e o controle. A ciência acaba controlando o homem, uma vez que este se sujeita a leis invariáveis. A ciência se basta com seus procedimentos e métodos comparativos e sua observação pura.

> O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado as coisas de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p.40).

Adorno e Horkheimer (1991) discutem essa questão principalmente porque queriam entender porque o ser humano estava se envolvendo em uma série de barbárie- visto que estes autores escreveram a obra A Dialética do esclarecimento logo após a Segunda Guerra Mundial. Eles apontam para a regressão para a barbárie por causa de uma ciência calculadora e niveladora que estimula o excesso de racionalidade.

Em suma podemos dizer que o ser humano criou a razão para se defender, mas acabou se tornando prisioneiro desta razão, principalmente de uma razão específica conhecida como

razão técnica. Este tipo de razão constrói tecnologia, ciência e nos faz viver melhor do ponto de técnico, mas será que na visão moral e ética o ser humano melhorou de fato? O Nazismo prova que não. A dominação através da tecnologia em uma escala nunca vista antes na humanidade não melhorou em nada o lado ético, muito pelo contrário, resultou em barbárie, guerra, dominação.

De acordo com os relatos recolhidos, podemos refletir que tanto na escola quanto na Colônia de Férias, o que provavelmente ocorre é uma prescrição de uma boa conduta moral. Diante da classificação estereotipada de violência e todas as suas variáveis constituintes, os homens tem a ilusão de que exercem algum tipo de controle sobre a violência e a natureza tanto de fora quanto de dentro. Quando a criança vê a Colônia de Férias como a escola ela já conhece suas possibilidades, limites e tarefas. Somado a isso, os profissionais buscam exercer uma série de atividades prontas para que a dinâmica e o andamento do evento sejam favoráveis ao lucro mediante as intenções dos gestores. Isso faz com que se caminhe de maneira contrária à chance de emancipação.

Segundo Antunes e Zuin (2008), ao caminhar na mesma direção dos imperativos culturais e reforçando a educação na forma de adestramento evidencia-se a típica hegemonia da sociedade esclarecida que ao invés de possibilitar a autonomia conserva o padrão autoritário da cultura. Para o autor, as práticas de violência devem ser compreendidas através da análise social das formas de organização e das forças objetivas da sociedade e de como essas forças de materializam nos sujeitos que se desenvolvem neste meio.

> Pois, com a inexistência de uma análise radical, as ações frente à barbárie (denunciada pelos dados quantitativos) se coisificam de forma semelhante à da educação típica da sociedade administrada, que impõe aos homens um modelo de ser e agir visando à sua manutenção e tornando a reflexão desnecessária e improdutiva. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36)

Podemos dizer que além de ser influenciada por sua história, atualmente a Colônia de Férias recebe forte influência do comportamento do mercado transformando-a em uma mercadoria para produzir lucro. Este processo ocorre com todas as áreas da nossa vida uma vez que a lógica capitalista invade nosso inconsciente. A visão de qualquer área do lazer como mercadoria carrega consigo uma boa dose de burocracia e de controle, fazendo com que o indivíduo fique exposto à mesma dinâmica de dominação do trabalho.

Ou seja, o indivíduo busca o lazer para livra-se, pelo menos por um momento do processo de mecanização que o domina durante todo o seu dia. No entanto, o lazer segue a

mesma lógica de mecanização que o trabalho. Assim como afirma Mancebo et al (2002, p.327):

> A lógica da mercadoria e da racionalidade instrumental invade o consumo, as atividades de lazer, a arte e a cultura, de modo que a recepção cultural é condicionada pelo valor de troca, na mesma medida em que os valores e propósitos mais elevados da cultura sucumbem.

Nas colônias de férias isso é expresso nas rotinas, horários, listas de tarefas pré-determinadas pelos profissionais, na intenção autoritária da gestão ao não escutar seus profissionais e fazer de tudo para que as condições sejam as mais perfeitas em relação ao comportamento esperado tanto pelos profissionais quanto pelos alunos. Tudo isso buscando aumentar a quantidade de alunos aumentando também o lucro.

Silva (2012) afirma que a organização das Colônias de Férias é consequência da indústria do entretenimento e das práticas funcionalistas. Silva (2008) diz que um "pacote de atividades" é imposto às crianças. Matos (2007, p.29-30), também problematiza estas questões na conclusão de seu estudo:

> Ora, se entendemos o lazer como tempo/espaço de liberdade, oportunidade, criação e vivência do lúdico é urgente a problematização dessas questões. Torna-se fundamental analisar em que medida as opções de lazer, muitas vezes produzidas na esfera da circulação e do consumo para entretenimento e ocupação do tempo livre, têm negado a espontaneidade dos sujeitos, trazendo esquemas padronizados, sempre iguais e repetitivos.

Para Silva (2012) deve-se fazer o contrário, deve-se humanizar as vivências de lazer a partir do uso da mediação e não da reprodução de atividades. A autora diz que se, a dimensão lúdica vem sendo retirada da experiência infantil, impondo logo cedo a necessidade de desenvolver atividades que possuam utilidade. Esta tendência é percebida no processo de educação formal, ou seja, na escola, e está cada vez mais presente nas atividades não formais atingindo o lazer que as crianças vivenciam no tempo disponível.

Estas condições podem constituir alguns dos motivos pelos quais algumas crianças não se identificam com as Colônias de Férias e passam a demonstrar a partir de seus comportamentos, a insatisfação de frequentar aquele ambiente. Por um lado a Colônia de Férias tenta prescrever um comportamento ideal assim como a escola o faz, e por outro as crianças a enxergam como a escola que mesmo depois de um ano inteiro presente em sua vida, ela ainda precisa frequentar uma instituição equivalente durante as férias.

Segundo Adorno (2003), as pessoas acreditam que encontraram a salvação na medida em que se orientam através de regras, principalmente aquelas que teoricamente possuem uma

base na ciência. Para o autor, o problema da educação consiste no afastamento de seu foco principal fazendo com que o esclarecimento seja condicionado culturalmente limitando-se a uma “semiformação”. O processo pedagógico deveria incitar a autoconscientização, no entanto o ensino é tratado como mercadoria pela indústria cultural.

As crianças passam a ter um comportamento parecido com o comportamento que possuem na a escola, assim como os profissionais e a própria Colônia de Férias. Desta forma, alguns problemas presentes na escola serão presentes nas Colônias, como é o caso da violência, que é o fenômeno abordado neste estudo. No entanto, não podemos dizer que os ambientes são totalmente idênticos, a começar pelo objetivo.

Mesmo sabendo que os ambientes de lazer possuem a mesma lógica de mecanização do trabalho, não podemos dizer que as Colônias de Férias possuem a mesma intenção da escola e isso já é uma grande diferença. Algumas diferenças entre o ambiente escolar e as Colônias de Férias foram encontradas nos relatos dos entrevistados e foram indicadas como possíveis causas das dificuldades que estes profissionais possuem na hora de lidar com a violência durante as Colônias.

Alguns relatos sugeriram que a duração do evento acaba sendo um fator influente na hora de realizar determinadas intervenções. Isso porque de acordo com os professores o tempo de contato entre os alunos e os profissionais é muito pequeno em relação à escola. Os professores também relataram que o contato com os familiares e responsáveis também seria importante e ajudaria no desempenho deles. Na escola esse contato é mais comum e frequente o que ajuda na tomada de decisão e no período de análise de cada caso.

> Colônia de férias é complicado porque você tem pouco tempo. Você está com aquela criança em uma semana, um dia... [...] E na escola por estar ali, em período letivo, você observa e fica mais em cima do aluno, já vem conversando com os pais e já vem tentando achar alguma medida para a criança consiga melhorar isso e entender. (Entrevistado P10)

> Em uma colônia você tem uma coordenação, os monitores e ambos têm acesso direto um ao outro e a reuniões acontecem direto para tentar melhorar cada vez mais. Só que talvez por seu um período menor as crianças não se adaptem tão rapidamente quanto na escola. Então eu acho que a escola tem essa vantagem, de eles terem o ano inteiro para eles se adaptarem à rotina e depois ajudar no controle das emoções e tudo mais deles. (Entrevistado P3)

Alguns casos de violência na escola o ideal é que se reconheça este fenômeno envolve vários fatores e por isso as intervenções devem abarcar toda a extensão do problema. Quanto às intervenções preventivas, estes estudos reconhecem que há a necessidade de ações criativas e inclusivas com o apoio da comunidade, da família e da escola, algo que não se faz tão rapidamente (COSTA, et al, 2013). Refletindo a partir disso, é compreensível que os professores das Colônias de Férias tenham um pouco mais de dificuldade em lidar com este fenômeno com seus alunos.

Sobre a intervenção mediante casos de violência entre pares, os entrevistados também demonstraram que a duração da Colônia de Férias parece estar envolvida com o entendimento das situações de violência que ocorrem. Os entrevistados apontaram que há a necessidade de um período para que eles entendam os casos de violência, e isso compreende em praticamente um estudo das crianças, das realidades delas, para que alguma atitude seja tomada. Eles apontam que durante a Colônia isso é bem mais difícil de ser realizado por ser um evento muito rápido.

> Eu acho na escola. Porque o professor tem a oportunidade de lidar com aquele aluno mais vezes. E às vezes o professor já conhece um caso de violência que aconteceu no meio do ano. O professor já conhece a história daquela criança e ele pode interferir melhor né? Pode influenciar de melhor forma, pode entender, pode fazer uma anamnese daquela criança :" Pô, pêra aí, essa criança mora aonde? Qual a realidade social dela? Como é que os pais tratam ela? Os pais dela vem à reunião? Eles se interessam pela criança?". Tudo isso, é uma anamnese bem interessante a ser feita. E na Colônia de férias a gente não tem esse tempo sabe? Na verdade a criança chega e aí a gente tem que dar aula pra ela, a gente tem que entender ela, é muito rápido. (Entrevistado P2)

Aqui percebemos que os profissionais do lazer possuem uma gama muito grande de responsabilidades e mesmo assim se preocupam e voltam-se para a educação das crianças. Estes professores reconhecem que não tem como realizar um trabalho de prevenção e intervenção relativo à violência nas Colônias como é frequentemente realizado no ambiente escolar. O principal motivo da dificuldade seria a duração do contato que eles possuem com as crianças, mesmo assim ficou aparente que os entrevistados buscam algumas maneiras para fazerem o melhor que podem.

O profissional envolvido com o lazer entende que trabalha em um ambiente de educação informal e sabe que as responsabilidades são as mesmas do ambiente de educação formal, a escola. No entanto algumas formas de intervenção ficam um pouco mais prejudicadas uma vez que possivelmente não dá tempo de a criança apreender determinados elementos. Silva (2012) afirma que a atuação no lazer é orientada pela relação profunda com os grupos sociais. Para a autora o profissional deve ter um papel de mediador entre o patrimônio cultural das artes, da filosofia e das ciências, relacionando-as com a cultura vivida no cotidiano.

Atrelado ao pilar da duração da Colônia de Férias, alguns profissionais disseram que determinadas crianças entendem que estão em um ambiente sem limites, assim como podemos ver nos relatos abaixo.

> [...] eu acho que o professor que trabalha com Educação Física escolar tem mais facilidade de lidar com a situação. Mais facilidade não. A criança vai entender melhor o que aquele professor está passando. Porque algumas crianças vêm pra Colônia de Férias com o pensamento de que aqui elas podem fazer o que elas quiserem. E aí se acontece algum caso de violência, já aconteceu isso, a criança falar que a gente não pode repreender, como : "ah aqui não tem castigo, porque aqui eu to pra brincar!. É diferente na escola que é um ambiente formal, então algumas crianças já chegaram aqui com aquele pensamento: "aqui eu posso tudo porque eu to aqui pra brincar". Enquanto isso, na escola que é mais formal e o professor tem um convívio maior, durante um ano e não apenas 2 semanas, O tempo que ele passa com a criança, como ele vai mostrar isso pra ela vai interferir mais do que somente na Colônia de férias. (Entrevistado P4)

Possivelmente elas tentam encontrar alguma diferença entre a escola e a Colônia de Férias, já que esta última deveria ser um local de lazer, mas na verdade é muito parecida com o ambiente formal que a escola é e sempre foi configurada. Na busca para encontrar, neste espaço, momentos diferentes daqueles que vive em ambientes que está acostumada a frequentar, a criança pode entender que esta diferença consiste na ausência de limites. E ainda, ela provavelmente não quer ser interferida pelo professor ou por qualquer outra pessoa, como frequentemente é interferida principalmente na escola onde passa a maior parte do seu tempo.

Concordamos mais uma vez com Silva (2012) quando ela afirma que a atuação do profissional na Colônia de Férias, assim como em outros âmbitos do lazer necessita ser superada. Principalmente referente à realização de todas as atividades programadas por meio da coação. O profissional do lazer deve reconhecer que a possibilidade de escolha e oportunidade de ser ouvido são instrumentos para sua atuação promovendo a democracia.

No entanto, isso não tem relação com o fato de que as crianças podem fazer o que quiserem no sentido de não respeitar a convivência com as outras pessoas. É importante dizer que esta reação da criança pode até ser uma consequência do que é tão reforçado durante a maior parte do seu tempo.

Talvez esta seja uma consequência da confusa identidade que as Colônias de Férias possuem, pois ao mesmo tempo em que se parecem com os ambientes escolares elas não são escolas e essa semelhança não é admitida. Ao mesmo tempo em que diz promover o lazer, as Colônias de Férias, assim como todos os outros âmbitos do lazer, são carregadas pela disciplina e pela lógica mecanizada do trabalho e isso não parece ser amenizado e compreendido pelas gestões.

Encontramos então um misto de um processo de educação, reprodução do sistema e cultivo da passividade já que há uma clara ligação entre o lazer e a preparação para a produção. Algo que faz sentido quando recorremos aos autores citados principalmente no capítulo 1 deste estudo.

No entanto, ainda há esperanças de que o lazer tenha como objetivo central a educação proporcionando meios e condições aos sujeitos para que estes tenham consciência de que o exercício também serve para a reflexão sobre suas condições de vida e sobre a sociedade. Oportunizando o acesso e o entendimento da importância do lazer na manifestação da cultura e sua possível ligação com a realidade (MASCARENHAS, 2005).

CONCLUSÃO

O objetivo geral deste trabalho consistiu em compreender a violência em 4 Colônias de Férias no Município do Rio de Janeiro. Para isso dois objetivos específicos foram desenvolvidos: Identificar e caracterizar narrativas e depoimentos de professores e Coordenadores atuantes em Colônias de Férias sobre a violência entre crianças participantes; Interpretar o funcionamento, a rotina e as características das Colônias de Férias.

O primeiro objetivo específico foi alcançado na Categoria identificada que chamamos de "Caracterização da Violência entre as crianças na visão dos professores". Nesta categoria pudemos interpretar diversos relatos de violência que ocorreram em Colônias de Férias e que foram descritos pelos professores. A partir desta categoria encontramos informações sobre a maneira que os professores e profissionais que atuam nesta área conceituam a violência.

A compreensão e a caracterização da violência para estes professores dependem e estão diretamente relacionadas com a posição social na qual eles estão inseridos. Segundo a hipótese de Bourdieu (2005) os discursos são sempre produzidos a partir da posição que os enunciadores ocupam no campo[1] determinado de onde falam e das relações que os próprios campos estruturam entre si. É sempre importante lembrar que o campo além de ser constituído das relações objetivas entre suas posições, ele também é constituído pelas relações estabelecidas pela mediação dos *habitus*[2] dos seus ocupantes. Pode-se dizer a partir disso que as ações e o pensamento do sujeito dependem da posição social deste sujeito.

Considerando que o fenômeno da violência possui diversas maneiras de conceituação principalmente por depender de questões sociais, econômicas e de políticas de uma comunidade, de um local ou região (RISTUM; BASTOS, 2004; PINO, 2007). Os entrevistados deste estudo descreveram a violência de forma que foi possível identificar relação com a conceituação de alguns autores. Seus discursos perpassam a definição utilizada pela Organização Mundial da Saúde, por exemplo, pois consideram a intenção de atingir negativamente outra pessoa como violência. Concluímos que a concepção dos entrevistados

---

[1]" [...] um campo é um campo de forças dentro do qual os agentes ocupam posições que, estatisticamente, determinam as posições que eles tomam com relação ao campo, sendo estas tomadas de posição destinadas à conservação ou à transformação da estrutura de forças constitutiva do campo" (BOURDIEU, 2005, p. 30).

[2] [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

acerca da violência envolve a agressão, a agressividade e os sentimentos da vítima. Estes pontos são característicos quando tratamos do assunto violência considerando os autores utilizados neste estudo.

Os principais tipos de violência citados pelos professores foram a verbal e a física. Além disso, casos de bullying foram citados como presentes nas Colônias de Férias. A partir disto concordamos e provamos afirmações emitidas por Fante (2005) que considera que o bullying não é apenas um fenômeno escolar, mas que está presente em todas as esferas da vida. Também reconhecemos a importância que Prodocimo et al (2014) profere ao dizer que a Educação Física é uma área muito ampla e necessita de estudos que abarquem a violência em todas as suas instâncias e não somente na Educação Física escolar. Isto porque encontramos relatos que confirmam a presença da violência em uma Colônia de Férias.

Nenhum professor citou diretamente a expressão "violência simbólica"[3] durante suas atuações em Colônias de Férias, no entanto a partir de seus relatos foi claro perceber a presença dela. Julgamentos parecidos com: "as meninas só podem jogar queimado e os rapazes futebol" e "os gordinhos não são capazes", apareceram. Este tipo de violência também é comum na Educação Física escolar e para que se supere esta questão é necessário, segundo Goellner (2010), que se problematize questões que são tidas como verdade porque provavelmente não são tão verdadeiras.

Mead (2000) aponta que a arbitrária atribuição de maneiras determinadas a indivíduos nascidos em certa classe ou de certo sexo viola os dotes pessoais de um indivíduo. Para a autora deve-se evitar especializar a personalidade a partir de categorias tão simples, mas deve-se reconhecer, treinar e oportunizar o aparecimento de muitos talentos temperamentais diferentes.

Para Goellner (2010) quando não problematizamos estas questões estamos reforçando-as. Dentre as inúmeras situações freqüentes na Educação Física escolar que a autora nos intimida a questionar, estão: A ideia de que a anatomia dos corpos justifica a permanência de meninas e meninos em diferentes modalidades; e a existência de preconceitos e violência que determinados sujeitos sofrem apenas pela habilidade física ou aparência. Concordamos com a autora que estas e outras questões precisam ser argumentadas no cotidiano.

---

[3]Refere-se ao conceito explicado por Pierre Bourdieu que consiste no processo em que a classe economicamente dominante se impõe sobre a cultura dos dominados, porém, esse fenômeno não se restringe a isso, mas se exerce através do jogo de agentes sociais. O poder simbólico surge com todo poder que impõe significações como legitimas (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

O presente estudo segue em direção oposta a alguns estudos como o de Trindade e Menezes (2013), que afirmam que alguns professores consideram as práticas de violência como comportamento inerente à idade escolar e natural. Para estes autores, os docentes desconhecem as modalidades de violência que ocorrem no ambiente escolar causando um cenário de desamparo.

Os professores entrevistados no presente estudo demonstraram possuir um conhecimento sobre a violência e suas principais formas de manifestação. Percebemos isto, pois recolhemos falas que continham informações como classificações da violência. Também podemos sugerir esclarecimento sobre este assunto por parte dos professores, pois eles afirmaram perceber a violência e o bullying sem naturalizar tais questões demonstrando preocupação e formas de intervenção. Além disso, estes profissionais afirmaram se preocupar com as consequências que a violência pode gerar na vida da criança mesmo que esta sofra durante a Colônia de Férias, que ocorre em um período curto e rápido.

Sobre a intervenção destes professores acerca da violência entre as crianças, encontramos características do poder disciplinar em suas ações. Os professores alegaram que assim que algum caso de violência ocorre eles tomam decisões punitivas diretas ou indiretas. Estas punições vão desde fazer com que a criança saia da brincadeira e sente para cumprir um tempo de castigo, até a exclusão desta criança de alguma atividade que ela goste.

Estas características são comuns ao poder disciplinar explicado por Foucault (1999b). Para ele a punição atual não requer dor e sofrimento físicos, mas uma sequência de direitos privados. E é isso que parece acontecer nas Colônias de Férias segundo nossos entrevistados. Eles traçam acordos com as crianças para que saiam do castigo, caso elas permaneçam realizando algo que não é condizente à situação ela volta para o castigo ou sai da aula.
Autores que estudam a privação das aulas de Educação Física na escola apontam para a ineficácia para desta estratégia, além de ferir o direito destas crianças (DE PAULA; PAIXÃO; OLIVEIRA, 2015).

Outro ponto interessante a ser levado em consideração, é o fato de que alguns professores não reconhecem estas situações como castigo ou punição. Para eles é natural retirar pelo menos por alguns instantes a criança de alguma atividade e isso não se configura um castigo. Os entrevistados parecem não perceber que estão exercendo uma forma de poder. Para Rodrigues (2015) esta naturalização ocorre, pois, as pessoas se submetem a técnicas de

punições[4] já que porque foram educadas a aceitar a educação do corpo e da alma separadamente.

Outro ponto relacionado ao poder disciplinar encontrado a partir da fala dos professores é o fato de que os mesmos estão preocupados em fazer da Colônia de Férias um ambiente organizado e controlado aonde eles são a autoridade perante as crianças. Eles possuem o poder e a responsabilidade de não deixarem as crianças saírem do que consideram comportamentos ideais para aquele ambiente. Este fato vai de encontro à história das Colônias de Férias, que sempre foram carregadas de influência militar e higienista o que reforça a presença do poder disciplinar nas Colônias de Férias de hoje.

Encontramos uma variedade de respostas quanto ao momento em que as crianças mais se envolvem em casos de violência. No entanto, muitos professores apontaram para o momento em que elas estão livres, sem ter que cumprir um cronograma preestabelecido o que em uma Colônia de Férias é raro. Sabemos, considerando o capítulo 1 deste trabalho, que alguns estudos apontam o recreio, assim como a aula de Educação Física e o tempo livre como principal momento para observarmos episódios de violência entre alunos na escola (SOUSA; PEREIRA; LOURENÇO, 2011; ROMAN; TAYLOR, 2013).

O motivo de estes acontecimentos serem frequentes em um momento de tempo livre não é acordado na literatura. A partir da leitura do conjunto de autores que foi necessária para o desenvolvimento deste trabalho podemos expor nossa hipótese. Acreditamos que, como Winnicoot (1994) explica, não podemos reprimir a agressividade, pois esta é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Ela que nos faz pensar e criar. Quando esta agressividade não é levada em consideração ela pode se tornar, violência e destruição.

Para Retondar e Mattos (2011), quando a agressividade não está a serviço da criatividade tem-se a destruição do pré-estabelecido, pois, o indivíduo perseguido por uma vontade angustiante além de não conseguir satisfação não consegue um substituto simbólico para tal. Isto ocorre porque o indivíduo não sabe como fazer esta substituição, assim acaba investindo sua carga emocional contra a realidade de maneira ameaçadora.

A agressividade utilizada para a criação pode ser responsável por obras importantes. A educação de qualidade é a que possibilita e capacita o aluno a resolver seus problemas e a criar novas possibilidades fazendo com que ele participe do seu próprio processo de aprendizagem. Na prática, deve-se destruir a frequência desanimadora de repetições pré-

[4] Foucault (2015, p.4) explica que este sistema punitivo não faz com que alguém seja efetivamente condenado, na verdade "É um jogo que adverte, ameaça, [exerce] uma espécie de pressão constante. É um sistema gradativo, contínuo, cumulativo: todas essas pequenas advertências, todas essas pequenas punições, finalmente, se somam e são marcadas[...]."

estabelecidas, rompendo com a previsibilidade daquilo que se espera de comportamentos diante de determinadas situações. Desta maneira o aluno se torna construtor de um novo mundo, de novas possibilidades e se apropria daquilo que tem sido até o momento (RETONDAR; MATTOS, 2011).

Também não encontramos informações capazes de concordar com os autores que afirmam que algumas características da atividade física podem contribuir para o aparecimento de casos de violência em determinados locais, assim como os estudos de Cunha (2005) e Randuenz (2011) abordam. O que podemos dizer é que em momentos em que as crianças ficam livres ou podem fazer algum tipo de escolha é motivo de preocupação para os professores das Colônias de Férias. Esta preocupação surge devido a necessidade da implantação de mecanismos provenientes do poder disciplinar nesses locais, assim como Levandoski (2010) e Merlim e Pereira (2013) afirmam.

A Colônia de Férias, assim como a escola e outras instituições, evita atitudes que fogem daquelas preestabelecidas e tidas como corretas para tal ambiente. Isto ocorre devido à influência do poder disciplinar sobre estes locais. Não estamos aqui dizendo que a violência precisa estar presente e se legitimar nestes ambientes. É evidente que não. No entanto, precisamos estimular a autonomia das crianças fazendo com que elas sejam capazes de se entenderem em momentos onde podem tomar suas próprias decisões sem que precisem reproduzir atividades e comportamentos.

Falando das Colônias de Férias como um todo, Silva (2008) afirma que colônias ainda precisam se livrar de práticas ocupacionais e assistencialistas para que a autonomia das crianças seja estimulada. Acreditamos que a Colônia de Férias assim como a escola precisa possibilitar a vivência das crianças em momentos livres com uma frequência maior.

Olhando apenas para as Colônias de Férias, precisamos pensar que o ócio também faz parte do lazer, também é uma oportunidade que o lazer nos propõe. Portanto não há porque temer a importância destes momentos para o desenvolvimento social e pessoal destas crianças, uma vez que o objetivo de uma Colônia de Férias, pelo menos teoricamente é promover o lazer. Nada mais justo que possibilitar que estas crianças usufruam deste tempo de maneira mais autônoma e independente.

Mas o que poderia/está fazendo com que este sistema aconteça? Porque será que um local onde deveria estimular o lazer não possibilita a escolha de pelo menos uma atividade pela criança? E ainda, repito uma pergunta já feita no Capítulo 4 deste estudo: E ainda, como podemos “promover o lazer” se um único instante em que as crianças ficam sem uma ordem a

ser seguida é motivo de preocupação e medo pelos profissionais, quando na verdade deveria ser algo comum nas Colônias de Férias?

O segundo objetivo específico foi respondido na identificação da categoria chamada de A Colônia de Férias na perspectiva dos professores e gestores. Nesta categoria, admitimos que as Colônias de Férias e seu conteúdo são mercadorias que dependem cada vez mais do quantitativo de crianças/clientes. O lazer contido nas Colônias de Férias é a mercadoria pelo qual os pais pagam para que suas crianças possam usufruí-lo durante um período.

Atualmente é difícil identificar alguma forma de lazer que não tenha resistido à figura de mercadoria (MASCARENHAS, 2005). O presente estudo reconhece esta afirmação, pois foram encontrados indícios de insatisfação dos profissionais envolvidos devido à característica mercadológica impressa nas Colônias de Férias atuais. Esta insatisfação é produzida pela falta de qualidade do serviço que os profissionais reconhecem que estão realizando devido o excesso de crianças que precisam estar em uma turma. Além disso, parece que a gestão das Colônias de Férias não considera a maneira que alguns professores gostariam de trabalhar.

Estes são alguns pontos que podemos ressaltar como conseqüência da influência do pensamento de mercado nas Colônias de Férias na vida e trabalho de crianças e Professores respectivamente. Outros pontos aqui encontrados foram:

Algumas crianças enxergam a Colônia de Férias como a escola, pois são apresentadas a uma série de atividades prontas para que a dinâmica e o andamento do evento sejam favoráveis ao lucro mediante as intenções dos gestores. Isso faz com que se caminhe de maneira contrária à chance de emancipação. Em contraponto, outras crianças tentam encontrar a diferença entre os dois lugares acreditando que esta consiste na ausência de limites no momento do lazer. Uma vez que está de férias esta criança possivelmente não entende a necessidade de frequentar um ambiente equivalente à escola e tenta encontrar diferenças entre os dois ambientes.

Talvez por isso, a maioria das crianças não gostaria de estar em uma Colônia de Férias. Elas torcem para que acabe logo, outra questão importante encontrada neste estudo que concorda com Silva (2012). Estas questões podem ser alguns dos motivos pelos quais algumas crianças não se identificam com as Colônias de Férias e passam a demonstrar a partir de seus comportamentos, a insatisfação de frequentar aquele ambiente. Além, é claro, do cultivo a passividade que fora descrito acima.

No presente estudo foi possível perceber que algumas características da educação formal estão presentes no ambiente de lazer que a Colônia se Férias se configura. A lógica de

mecanização do trabalho presente na escola, também se encontra na Colônia; a dimensão lúdica tem sido retirada de ambos os ambientes e o excesso de disciplina também é bastante visível. Na tentativa de conseguir um tempo para livrar-se da lógica de produção, o sujeito busca o lazer e acaba encontrando os mesmo traços desta lógica nele. Neste caso, a criança depois de passar o ano inteiro frequentando a escola encontra as algumas características dela em um momento de lazer, que é a Colônia de Férias.

Mesmo havendo algumas características parecidas com a escola os entrevistados apontaram dificuldades que possuem no momento da intervenção durante as Colônias de Férias. A duração destes eventos é a parte mais preocupante para os professores. Para eles na escola é mais fácil que a criança entenda o que eles querem passar para ela. Mas na Colônia de Férias o tempo de convívio é pequeno e isso acarreta na falta de conhecimento e pouca construção de intimidade entre os atores da Colônia. Dificultando assim, o processo educativo que os profissionais reconheceram que são responsáveis.

Silva (2012) afirma que o Profissional de Educação Física é antes de tudo um educador e sua atuação deve ir além da reprodução de movimentos e transmissão de conhecimento. É necessário que se entenda as questões relativas ao lazer e seu significado para o ser humano. Uma sugestão prática da autora é a consideração da escolha e da escuta possibilitando a democratização.

É por isso que se torna importante a produção de estudos que coloquem em foco as Colônias de Férias, uma vez que ainda que elas contenham características da escola elas possuem objetivos, rotinas e dinâmicas diferentes[5]. Estudos considerando a opinião das crianças envolvidas é uma opção interessante para que se possa olhar este fenômeno por outro ângulo. Esta era a intenção inicial deste estudo, analisar a visão de todos os atores das Colônias de Férias: as crianças e os professores. Depois de conseguir a aprovação do Comitê de Ética com muito esforço por tratar-se de entrevistas com menores de idade, a Colônia de Férias escolhida não aconteceu durante o período do curso devido à crise instaurada no Estado do Rio de Janeiro. Esta foi a maior limitação deste trabalho.

Outro ponto encontrado neste estudo que merece atenção e empenho de estudos futuros é o fato de que a maioria dos professores que fazem parte do quadro de profissionais que compõem as Colônias de Férias trabalha em academias. Este fato torna-se interessante para a construção de uma discussão ampla sobre o motivo pelo qual estes professores migram

[5] Pesquisando na Plataforma Scielo (dia 14/03/2017) por artigos científicos que possuem em seu título as palavras “Colônia de Férias” e que foram publicados nos últimos 5 anos não encontramos nenhum com estas características.

de área. Provavelmente isso ocorre pela necessidade e interesse em complementar a renda em um período curto de trabalho. Esta hipótese nos faz pensar sobre quais seriam as implicações deste fato na qualidade do serviço prestado e na maneira que estes professores analisam suas atuações. No entanto, outros estudos precisam apurar este assunto para que se tenha clareza das informações perpassam esta questão.

Não identificamos, nas falas dos professores entrevistados, elementos do biopoder nas Colônias de Férias. Isso possivelmente se deu devido ao roteiro de entrevistas que foi produzido de maneira a considerar apenas a busca por informações sobre a violência nestes ambientes. Assim, identificamos mais questões relacionadas ao poder disciplinar.

O objetivo geral deste estudo foi alcançado uma vez que os objetivos específicos foram respondidos e contemplados. Em suma, podemos dizer que a mercantilização do lazer faz com que alguns profissionais precisem lançar mão de mecanismos comuns ao poder disciplinar que é explicado por Foucault. Isso porque o excesso de crianças por turma é uma necessidade da gestão das Colônias de Férias para que haja cada vez mais lucro. Utilizando técnicas do poder disciplinar fica um pouco mais fácil de controlar um número grande de crianças. Que técnicas são essas? Manipulação calculada de gestos e comportamentos, controle de horários e atividades, valorização da hierarquia, da submissão e da obediência, e outros. Sempre com a intenção de manter a ordem e o equilíbrio.

De fato, Viana (2015) explica que a mercantilização do lazer é inseparável de seu controle. Diante deste controle excessivo a passividade é cultivada e a autonomia é desprezada. A agressividade que deveria ser valorizada para estimular a criatividade e a forma de pensar é reprimida dando lugar à agressão, à violência. Esse ponto acaba tornando a Colônia de Férias semelhante à escola se considerarmos as explicações de Cruz e De Freitas (2015). Para as autoras

> Por mais que a vigilância, a punição, os horários e as demais técnicas disciplinares procurem neutralizar possíveis movimentos de contra-poder, sendo, por vezes eficaz, o contra-poder existe e se exterioriza em indisciplina e violência, como forma desesperada de luta contra essa disciplinarização desumana, que reprime e exclui, tendo esse o aspecto negativo do poder disciplinar: a exclusão (CRUZ; DE FREITAS, 2015, p.5).

Sabemos que na prática parece ser difícil concretizar as mudanças necessárias para que se amenize os aspectos negativos do poder disciplinar. Vejamos a escola por exemplo: há anos é tida como instituição de extrema disciplina que não está conseguindo formar indivíduos críticos e ainda não percebemos mudanças para isso na prática. Encarar esta

dificuldade significa acreditar que é possível educar para a mudança, formando sujeitos críticos, criativos, pensantes e conscientes do sistema produtivo que estão inseridos.

Silva (2012) sugere as Colônias de Férias Temáticas para reduzir a influência do mercado. Estes tipos de Colônia se diferenciam dos “pacotes de atividades” em que as crianças são consumidores, neste caso elas também se tornam construtoras da programação. A Colônia de Férias temática deixa de ser um produto a ser consumido nas férias e ganha outras dimensões e passa a ser entendida como um processo. Este processo é qualificado pelas relações entre os significados (conteúdos) e os significantes (formas de expressão dos mesmos), da contínua vivência e comunicação.

Aqui deixamos nossa contribuição para a produção sobre as Colônias de Férias e acreditamos que novos estudos ajudarão na compreensão do fenômeno aqui estudado assim como outros que estão presentes nestes ambientes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.; **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, Coordenação dst/aids do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, Cnpq, Instituto Ayrton Senna, Unaids, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2003.

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas**: entre violências. UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. A industria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, L. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 1990. p. 159-204.

ALCANTRA, S.; GONÇALVES, N. Assistência a crianças diabéticas em colônia de férias: Uma contribuição da Enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, n.2, p. 118-138,1985.

ALVES, J. Atividade física em crianças: promovendo a saúde do adulto. **Revista Brasileira Saúde Materno Infantil**, v. 3, n. 1, p. 5-6, 2003.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. [S.l.]: Bookman, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa

ANTUNES, D.; ZUIN, A. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v.20, n.1, p.33-42, 2008.

AVANCI, J. Q. ; ASSIS, S. G. ; OLIVEIRA, R. V. C.; PIRES, T. Quando a convivência com a violência aproxima a criança do comportamento depressivo. **Ciência & Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p. 383-394, mar./abr 2009.

AVANCI, J. Q; ASSIS, S. G.; OLIVEIRA, R. V. C.; FERREIRA, R. M.; PESCE, R. P. Fatores associados aos problemas de saúde mental em adolescentes**. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.23, n.3, p.287-294, jul./set. 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, R.; SILVER, J.; STEIN, Ruth EK. School recess and group classroom behavior. **Pediatrics**, v. 123, n. 2, p. 431-436, 2009.

BECKER, H. **Outsiders**: Estudos de Sociologia do Desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERTO, R.; NETO, A.; SCHNEIDER, O. Parques infantis e colônias de férias como espaços/tempos de educação da infância (1930-1940). **Pensar a Prática**, v. 12, n. 1, 2009.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, v.16, n.5, p.684-704, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** , v.2, n.1, p.68-80, 2005.

BOTELHO, R.; SOUZA, J. Bullying e educação física na escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, v. 139, p. 58-70, 2007.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Massachusetts: Harvard University Press, 1991.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. ; DA SILVA, C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2008.

BOURDIEU, P. **O campo político, o campo das ciências sociais e o campo jornalístico**. In: BENSON, R .; NEVEU, E. Bourdieu e o campo jornalístico. Cambridge: Polity Press, 2005.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. (Organizado por Renato Ortiz).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde e Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde das crianças e adolescentes**: prevenção de violências e Promoção da Cultura de paz. Brasília: MS, 2008.

BRASIL. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Caderno de Atenção Básica, n. 8. Série A Normas e Manuais técnicos, 131.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL.; MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Lei 13.185 de 6 de Novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação sistemática (Bullying). **Diário Oficial [da] República do Brasil**. Brasília, DF. n.213; 9 nov. 2015; Seção 1; p.1; 2015.

CABRERA,T. et al . Análise da prevalência de sobrepeso e obesidade e do nível de atividade física em crianças e adolescentes de uma cidade do sudoeste de São Paulo. **Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, v. 24, n. 1, p. 67-72, 2014.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAPONI, S. Biopolítica e medicalização dos anormais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 2, p. 529-549, 2009.

CARVALHO, J.; ROSEIRO, S. Vida Nua, Vida-Criança, Vida-aluno: rastros de identidade e diferença afirmando um “estado de exceção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 599-613, 2015.

CELESTRINO, J.; DOS SANTOS COSTA, A. A prática de atividade física entre escolares com sobrepeso e obesidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 3, 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CHAUÍ, M.; CARDOSO, R.; PAOLI, M.C. (Org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, v.4. p.25-62; 1985.

COSTA, J. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

COSTA, M. et al. Formas de violência referidas no cotidiano escolar na percepção dos professores de uma escola pública. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 3, n. 1, p. 44-52, 2013.

COULON, A. **La etnomedotologia**. 3. ed. Madrid: Cátedra, 2005.

CRUZ, P.; DE FREITAS, S. A produção de verdades na sociedade disciplinar e o bullying na escola: reflexões à luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista Magistro**, v. 2, n. 1, 2012.

CRUZ, P.; DE FREITAS, S. O poder disciplinar e a violência das instituições escolares: um estudo à luz de Michel Foucault e Áurea Guimarães. **Anais do Enic**, v. 1, n. 3, 2015.

CUNHA, A.; **Bullying**: descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1º ciclo. 2005.182f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto., 2005.

D'ANDREA, A. **O self perfeito e a nova era**: individualismo e reflexividade em religiosidades pós-tradicionais. Edições Loyola, 2000.

DA COSTA, M.; DE SOUZA, M.; DE OLIVEIRA, V. Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 653-665, 2012.

DA SILVA, C.; OLIVEIRA, R.; BANDEIRA, D.; SOUZA, D. Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 83-93, 2012.

DAHLBERG, L.; KRUG, G.; Violence: a global public health problem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1163-1178, 2006.

DALBEN, A. **Mais do que energia, uma aventura do corpo**: as colônias de férias escolares na América do Sul (1882-1950). 2014. 415f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: em busca da Pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DE AGUIAR, J. ; D'OLIVEIRA, A. Violência institucional em maternidades públicas sob a ótica das usuárias. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, v. 15, p. 79-91, 2011.

DE AZEVEDO, C. et al. Bullying na educação física. **Revista Presença,** v. 1, n. 3, p. 80-103, 2015.

DE MENDONÇA, J. Interacionismo simbólico: uma sugestão metodológica para a pesquisa em administração. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 8, n. 2, 2001.

DE OLIVEIRA, F.; VOTRE, S. Bullying nas aulas de educação física. **Movimento**, v.12, n. 2, p. 173-197, 2006.

DE PAULA, E.; PAIXÃO, J.; OLIVEIRA, E. Suspensão de aulas de Educação Física como forma de punição: a percepção. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 2, 2015.

DE SOUZA, R.; NUNES, E.; LIMA, J.; VIEIRA, C.; PRIORE, S.; SILVA, R. Colônia de férias: um espaço social a ser explorado pela saúde?. **Revista ELO–Diálogos em Extensão**, v. 3, n. 1, 2015.

DOS SANTOS, P. Mercantilização da saúde e cidadania perdida: o papel do sus na reafirmação da saúde como direito social. **Revista da UNIFEBE**, v. 1, n. 11, 2013.

DOS SANTOS, K; ZOBOLI, F.; MEZZAROBA, C. O bullying nas aulas de educação física escolar: corpo, obesidade e estigma. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 2, p. 272-295, 2012.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. [S.l.]: Perspectiva, 2004.

ELIAS, N.; DUNNING, E., **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

EVANS-PRITCHARD, E. E. Algumas reminiscências e reflexões sobre o trabalho de campo. In: _____. **Bruxaria, oráculos e magia entre os azande**. Tradução de Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 243-255. (Coleção Antropologia Social).

FALEIROS, V.; FALEIROS, E. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. [S.l.]: Unesco, 2007.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** 2a. ed. Campinas:Versus, 2005.

FARIA JUNIOR, A.; FARIA, E. Didática de educação física. In: FARIA JUNIORAG et al. **Uma introdução à educação física**. Niterói: Corpus, p. 341-83, 1999.

FBSP- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário brasileiro de segurança pública**. 8º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 2014. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/produtos/anuariobrasileiro-de-seguranca-publica/8o-anuario-brasileiro-deseguranca-publica>. Acesso em: 5 out. 2015.

FERREIRA, R. A medicalização nas relações saber-poder: um olhar acerca da infância medicalizada. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 587-598, 2015.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder** . 4.ed.Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2005a.

_____. **Em defesa da sociedade**. Trad. Mana Ermantina Galvão – São Paulo: Martins fontes, 2005b.

_____. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural do Collège De France, promulgada em 12 de Dezembro de 1970. 14ª edição. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. Ed Graal, 1999a.

_____. **Vigiar e punir*: história da violência nas prisões*.** 20. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

_____. **A sociedade punitiva** (1972–1973). Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982), p. 25-44, 2015.

FRASER, M.; GONDIM, S. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREUD, S. (1930[1929]). **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).

FUJISAWA, D. S. Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GODOY, A. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOELLNER, S. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação do RBCE**, v. 1, n. 2, 2010.

GOFFMAN, E.. **Manicômios**, **prisões e conventos.** Tradução do inglês por Dante Moreira Leite, [S.l.: s.n.],1974. v. 5.

GONÇALES, C; PIMENTEL, G.; PEREIRA, B. Escárnio de corpos, Cyberbullying e corrupção do lúdico. **Movimento**, v. 20, n. 3, p. 965-988, 2014.

HELENO, M.; VIZZOTTO, M; MAZZOTTI, T.; CRESSONE-GOMES, R; MODESTO S; GOUVEIA, S. Acampamento de férias para jovens com Diabetes Mellitus Tipo I: Achados da abordagem psicológica. **Boletim de Psicologia**, v. 59, n. 130, p. 77-90, 2009.

HURSTING, S. Obesity, energy balance, and cancer: a mechanistic perspective. **Cancer Treatment Research,** v.159, 2014.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D.; **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KRUG, E., DAHLBERG, L.,MERCY, J., ZWI, A., LOZANO, R. **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEVANDOSKI, G. **Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar**. 2009.165f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, 2009.

LEWIS, G. Devastating metabolic consequences of a life of plenty: focus on the dyslipidemia of overnutrition. **Clinical & Investigative Medicine,**v. 36: E242, 2013.

LOPES NETO A, SAAVEDRA L. **Diga não para o bullying**: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. v. 24.

MACHADO, A. A (Org.). **Psicologia do esporte**: temas emergentes. Jundiaí: Ápice, 1997.

MALTA, W. **Colônia de Férias Organização e Execução**. 1a edição. São Cristóvão – RJ. Editora Artenova s.a, 1973.

MANCEBO, D. et al. Consumo e subjetividade: trajetórias teóricas. **Estudos de psicologia**, v. 7, n. 2, p. 325-332, 2002.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial . Londrina:eduel, p.11-25, 2003.

MARCELLINO, N. **Lazer**: formação e atuação profissional. [S.l.]: Papirus Editora, 1995.

_____. **Estudos do lazer**: uma introdução. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Lazer e humanização**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Estudos do lazer**: uma introdução. 4.ed., Campinas, Autores Associados, 2006.

_____. Algumas aproximações entre lazer e sociedade. **Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana**, v. 1, n. 2, p. 1-20, 2007a.

MARCELLINO, N. **Lazer e educação**. Papirus Editora, 12 ed., 2007b.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação física na educação infantil: educando crianças ou meninos e meninas?. **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 411-438, 2016.

MARQUES, A. O jogo de atividades nos recreios escolares. In: CONDESSA, B.; PEREIRA, CARVALHO, B. **Atividade física, saúde e lazer**: educar e formar Braga: CEIC (Centro de Estudos da Criança), Instituto de Educação; Universidade do Minho, 2012. p. 81-91.

MARRIEL,L.; ASSIS, S.; AVANCI, J; OLIVEIRA, R. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 35-50, 2006.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro 1. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATOS, A. Lazer e educação física: um estudo da construção e apropriação de saberes e práticas a partir da experiência esportiva na infância. **LICERE**, v. 10, n. 3, 2007.

MATTOS, R. et al. Obesidade e bullying na infancia e adolescencia: o estigma da gordura. **Demetra: Food, Nutrition & Health**, v. 7, n. 2, p. 71-112, 2012.

MATTOS, M. Z; JAEGER, A. A. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 349-361, abr./jun., 2015.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. 4. ed. Perspectiva, 2000.

MEDEIROS, P.; ZEQUINÃO, M.; CARDOSO, F. Bullying e a relação entre atividade Física e coordenação motora: uma revisão sistemática. **Cinergis**, v. 15, n. 3, 2014.

MELO, V.; ALVES JÚNIOR, E. **Introdução ao lazer**, 2. ed. Manole, 2012.

MELIM, F.; PEREIRA, B. Prática desportiva, um meio de prevenção do bullying na escola?. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 55-77, 2013.

MELIM, F.; PEREIRA, M. A influência da Educação Física no bullying escolar: a solução ou parte do problema? **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 67, n. 1, p. 65-84, jan. 2015.

MICHAUD, Y. **A violência**. S. Paulo, Ed. Ática, 1989.

MILANI, F. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. In: MILANI, F.; JESUS, R. (Org.). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. p. 31-60.

MILANI, R.; LOUREIRO, S. Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condições de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 191-198, 2009.

MINAYO, M. et al. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de saúde pública**, v. 10, n. 1, p. 7-18, 1994.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Ed.8; São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR**). Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília, DF,2005. p. 9-41.

MINAYO, M. A inclusão da violência na agenda da saúde: trajetória histórica. **Ciência & Saúde coletiva**, v. 11, n. supl, p. 1259-1267, 2006.

MINAYO, M.; Seis características das mortes violentas no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 26, n. 1, p. 135-140, 2013.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Impacto da violência na saúde de crianças e adolescentes.** Brasília, DF, 2008.

MONTANARIN, C. Disciplina e indisciplina no cotidiano e contexto escolar: um enfoque foucaultiano. **Revista Transmutare**, v. 1, n. 1, 2016.

MORAES, A. **Colonia de férias:** Estudo de Hygiene Social. Dissertação Inaugural. Repositório aberto . Universidade do Porto, 1906. Disponível em:< http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/61141> Acesso em: 23/05/2015 às 14:12h.

MORAES, I. Um estudo exploratório sobre as possibilidades de compreensão da indisciplina escolar como construção social. **Revista Vernáculo**, n. 31, n.2, 2013.

MORENO MARTINEZ,P. A educação do corpo fora da escola: as origens das colônias de férias na Espanha. **Educação em revista**, Curitiba , n. 33, p. 23-37, 2009.

MOTA, J.; SILVA, P.; SANTOS, M.P.; RIBEIRO, J.C.; OLIVEIRA, J.; DUARTE, J.A. Physical activity and school recess time: differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity. **Journal of Sports Sciences,** London, v.23, n.3, p.269-75, 2005.

NAKAMURA, Eunice. O Método Etnográfico em Pesquisas na Área da Saúde: uma reflexão antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 95-103, 2011.

NETO, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

NETO, C. Atividade Física da criança e do jovem e independência de mobilidade do meio urbano. In: Pereira, B.; Carvalho, G. **Atividade física, saúde e lazer**: modelos de análise e intervenção. Porto: LIDEL. 2008. p.15-34.

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface-Comunicação, Saúde & Educação**, v. 7, n. 13, p. 119-34, 2003.

O GLOBO, **Gente Boa**. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/gente-boa/post/colegio-santo-agostinho-proibe-alunos-de-correr-na-hora-do-recreio.html> Acesso em: 09 out. 2016.

OLIVEIRA, A. S; ANTONIO, P. S. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistencia de enfermagem nesse contexto. **Revista Eletrônica de enfermagem**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 30-41, 2006.

OLIVEIRA,F.; MACEDO, R.; SILVA, A. Fatores associados a participação das meninas nas aulas de educação física: uma questão de gênero?. **Acta Brasileira do movimento humano-BMH,** v. 4, n. 5, p. 73-86, 2015.

OLIVEIRA, S.A.; MONTENEGRO, L.M. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. **Cadernos EBAPE.BR**, v.10, n.1, p.129-145, 2012.

OLWEUS, D. Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention. **Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems**, v. 5, n. 1, p. 15-22, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Global health risks**: mortality and burden of disease attributable to selected major risks. Geneva: World Health Organization; 2009.

PAIS, J. Cotidiano e reflexividade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 23-46, 2007.

Parrish AM, Yeatman H, Iverson D, Russell K. Using interviews and peer pairs to better understand how school environments affect young children's playground physical activity levels: a qualitative study. **Health Education Researsh,** v.27, n.2, 2012.

PELLEGRINI, A. Boy Rough-and Tumble play social competence and groups composition. **British Journal of Educational Psychology**, v.63, p. 88-95, 1993.

PEREIRA, B, NETO, C.; SMITH, P. Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na escola. In C. Neto (Coord.) **Jogo e Desenvolvimento da Criança**, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. p. 238- 257, 1997.

PEREIRA, B.; MENDONÇA, D.; NETO, C.; VALENTE, L.; SMITH, P. Bullying in Portuguese Schools. **School Psychology International,** 25, 2, p. 241-254, 2004.

PEREIRA, B.; SILVA, M.; NUNES, B. Descrever o bullying na escola: um estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n. 28, p.455-466, 2009.

PEREIRA, R. et al. O bullying e o desvelar dos estereótipos corporais nas aulas de Educação Física- Uma abordagem. **InterSciencePlace**, v. 1, n. 31, 2015.

PEREIRA, V; PEREIRA, B; CONDESSA, I. O tempo de recreio na escola: que sentimentos? Que benefícios? Perspectivas dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. **Atividade física, saúde e lazer**: olhar e pensar o corpo. [S.l.: s.n.] 2014. p. 67-88.

PINHEIRO, P.. A violência do Rio às portas da emergência. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 10, n. 1, p. 223-225, 1994.

PINO, A. Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, p. 763-785, 2007.

PITANGA, F. Epidemiologia, atividade física e saúde. **Revista Brasileira de ciência** e **movimento**, v.10, n.3, p. 49-54, 2002.

PRIOTTO, E.; BONETI, L. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

PRODANOV, C.; DE FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. [S.l.]: Editora Feevale, 2013.

PRODÓCIMO, E. et al. Os adolescentes brasileiros e a violência entre pares na escola: o fenômeno visto de dentro para fora. **Interacções**, v. 9, n. 25, 2013.

PRODOCIMO, E.; SOUZA, A;FIGUEIRA, A.;TRAVAGIN, G.; SANTOS, H.; PERES, M.; Produções acadêmicas sobre violência, agressão e agressividade em periódicos brasileiros de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 3, set. 2014.

QUEIROZ, D. T. et al. Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem**, v.15, n.2, p. 276-283, 2007.

RADUENZ, Edson. **Formação dos professores de Educação Física para atuação na ocorrência do Bullying em escolas de Educação Básica**. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

RECH, R. et al. Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. **Jornal de Pediatria**, v. 89, n. 2, p. 164-170, 2013.

RETONDAR, J.; MATTOS, R. A criatividade como vontade de potência e como expressão da agressividade no contexto da pedagogia humana. **Revista Filosofia Capital**, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2011.

RIDGERS, N.; STRATTON, G.; FAIRCLOUGH, S.J. Assessing physical activity during recess using accelerometry. **Preventive Medicine**, New York, v.41, n.1, p.102-7, 2005.

RISTUM, M.; BASTOS, A.; Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p. 225-239, 2004.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: DE ASSIS, S. Assis; CONSTANTINO, P. ; AVANCI, J. (Org.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. [S.l.:s.n.], 2010. p.95-119,

RODRIGUES, Rogério. A educação de corpo e alma como elemento para a produção do sujeito saudável. **Trabalho, educação e saúde**, v. 13, n. 1, p. 13-30, 2015.

ROMAN, C.; TAYLOR, C. A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. **Journal of School Health**, v. 83, n. 6, p. 400-7, Jun 2013.

SANCHEZ, R.; MINAYO, M.;. Violencia contra crianças e adolescentes: questão histórica, social e de saúde. In: Lima CA, coordenadora. **Violência faz mal a saúde**. Brasília: Ministério da Saúde; 2006.

SENRA, L. X.; LOURENÇO, L. M.; PEREIRA, B. O. Características da relação entre violência doméstica e bullying: revisão sistemática da literatura. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.4, n. 2, p.297-309, 2011.

SILVA, D. **Colônia de férias temática**: fundamentando a ação a partir das contribuições de Paulo Freire. 2008. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

SILVA, D. **Experiências com o lazer em colônias de férias temáticas**. 1. ed. Campinas : Editora Alinea, 2012.

SILVA, S.; BRETAS, P.; CALDAS,C. Colônia de férias: uma experiência de formação. **Kinesis**, v. 30, n. 2, 2013.

SOUZA, F.; DIAS, C.; MOREIRA, N.; Violência no espaço escolar: uma análise a partir do campo. **Anais do Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),** v. 1, n. 1, p. 169-175, 2014.

SOUZA, R.; Processos, sistemas e métodos de informação em acidentes e violências no âmbito da saúde pública. In: MINAYO, M.; DESLANDES, S. **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz; p. 255-273, 2002.

SOUSA, R.; PEREIRA, B.; LOURENÇO, L. M. O bullying, locais e representações dos recreios: estudo com crianças de uma escola básica de 5° e 6° anos. In: BARBOSA, J.; LOURENÇO;LM.; PEREIRA, B. **Bullying**: conhecer e intervir. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 33-49.

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

STEINHILBER, Jorge. **Colônia de Férias**: organização e administração. Rio de Janeiro, Editora Sprint, 1995.

STELKO-PEREIRA, A.; WILLIAMS, L. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

TOULIER, Bernard. Les colonies de vacances en France, quelle architecture?. **In Situ. Revue des patrimoines**, n. 9, 2008.

TRINDADE, A; MENEZES, J. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n.1, p.142-151.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, N. A Mercantilização do Lazer. **Espaço Livre**, v. 9, n. 18, p. 56-68, 2015.

VIANNA, A.; FARIAS, J. A guerra das mães: dor e política em situações de violência institucional. **Cadernos Pagu**, v. 37, p. 79-116, 2011.

VIANNA, J.; DE SOUZA, S.; DOS REIS, K. Bullying nas aulas de educação física: a percepção dos alunos no ensino médio. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 73-93, 2015.

VILHENA, J. A Arquitetura da violência: reflexões acerca da violência e do poder na cultura. **Cadernos de Psicanálise**,v.18, n.21, 2002.

VIVOLO, M.; FERREIRA, S.; SUSTOVICH, C. Experiência com colônia de férias para jovens diabéticos: proposta de educação e aperfeiçoamento profissional. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia**, v. 37, n. 2, p. 64-8, 1993.

WAISELFISZ, J. **Os jovens do Brasil:** Mapa da violência 2014. Brasília. 2014.

WAISELFISZ, J. **Mortes Matadas por armas de fogo**: mapa da violência 2015. Brasília: [S.n.], 2015.

WHITNEY, I.; SMITH, P. A survey of the nature and extent of bullying in primary and secondary schools. **Educational Research**, v.35, p.34-39, 1993.

WINNICOTT, D. Agressão. In: **_____. Privação e delinqüência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994a. p. 89-96.

WINNICOTT, D. Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional. In: _____. **Da pediatria à Psicanálise**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1958.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Global status report on violence prevention 2014**. 2014.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista realizado com Professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- Você poderia, por favor, descrever o que você entende por "violência".

2- Você acha que existem diferentes tipos de violência?

3- Durante sua experiência em Colônias de Férias você percebeu algum tipo de violência entre as crianças?

4- Quais?

5- Quais são os tipos de violência mais frequentes?

6- Qual tipo de violência você considera mais grave? Por quê?

7- Em que momento da Colônia de Férias você acha que há mais manifestações de violência entre as crianças? *(durante as aulas, hora do lanche, momentos de locomoção, hora da saída e da chegada)*

8- Em que atividade da Colônia de Férias você acha que há mais manifestações de violência entre as crianças? *(aulas de judô, gincanas, futebol, vôlei, ginásticas, etc.)*

9- As vítimas ou seus colegas se manifestam sobre o problema enfrentado *(a violência sofrida ou encontrada)*?

10- Para você, quais são as causas das práticas de violência nas Colônias de Férias?

11- Para você, quais são as consequências de uma criança que sofreu algum tipo de violência durante uma Colônia de Férias?

12- O que você costuma fazer quando ocorre algum episódio de violência durante a Colônia de Férias? Quais são suas ações?

13- Suas ações são baseadas em que? Você já teve alguma orientação sobre isso?

14- Você acha que a intervenção do profissional de Educação Física nos casos de violência se dá de maneira fácil ou mais difícil na Colônia de Férias se comparada aos casos que acontecem nas aulas de Ed. Física na escola? Por quê?

15- Você acha que a intervenção do profissional de Educação Física em reposta a casos de violência deve ser diferente dependendo do seu local de atuação? Por quê?

16- Você poderia me contar algum caso de violência que aconteceu em alguma Colônia de Férias que você atuou? *(pedir detalhes, local que aconteceu, durante que atividade aconteceu, conseqüências, ações dos profissionais, perfil da criança).*

APÊNDICE B – Questionário Socioeconômico

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Pesquisa: A violência nas Colônias de Férias do Município do Rio de Janeiro.

Entrevistado: ____ Data:_____

Idade: _____ Sexo: ( )F ( )M

Naturalidade:_____ Nacionalidade: _____

Auto-declaração da cor da pele: _____

Religião: _____

Bairro:_____ Cidade: _____

Filhos: ( ) Sim – Quantos? _____
( ) Não

Estado civil: ( ) Solteiro(a)
( ) Casado (a)
( ) Divorciado(a)
( ) Viúvo(a)

Profissão:_____

Escolaridade: ( ) Ensino Superior além de Educação Física. Qual?_____
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado

Graduação de Educação Física cursada em : ( ) Universidade Particular
( ) Universidade Pública

Renda Familiar: _____

Contribuição na Renda Familiar:
( ) Total
( ) Parcial
( )Renda Própria:_____
( ) Nenhuma

Atua como Profissional de Educação Física em quais áreas (marque mais de uma opção se necessário):
( ) Academias
( ) Colônias de Férias
( ) Escolas
( ) Escolinhas de desporto
( ) Alto rendimento
( ) Gestão esportiva
( ) Outros: _____

Em quantas Colônias de Férias você já atuou: _____

Qual a sua função em cada uma delas:

_____

APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: A violência nas Colônias de Férias do Município do Rio de Janeiro.

Pesquisadora responsável: Stephany de Sá Nascimento

Orientador: Rafael Mattos

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa cujo objetivo é compreender a violência em Colônias de Férias do Município do Rio de Janeiro.
Sua colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevistas e de um questionário socioeconômico. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Nenhum entrevistado terá sua identidade revelada e relacionada com seus depoimentos.
Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (21) 974080112, para falar com a Pesquisadora, ou através do telefone (21) 997510790 para falar com o orientador.
Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Pedro Ernesto (CEP-HUPE), como prevê resolução n° 466/12 Conselho Nacional de Saúde. O trabalho foi aprovado no dia 03/02/2016, CAAE: 50712915.9.0000.5259. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a resolução n° 466/12.
Nenhum dos procedimentos adotados oferece riscos à sua dignidade. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas a conflitos entre as crianças.
Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela sua participação.
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para confirmar sua participação na pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens abaixo.

Consentimento livre e esclarecido

Tendo em vista os itens acima esclarecidos, eu, de forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Declaro ainda que assinei 2 vias deste termo, ficando com 1 via em meu poder.

Nome: _____

Data: _____

_____
Assinatura do Participante

_____
Assinatura da Pesquisadora

ANEXO A- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
PEDRO ERNESTO/ UERJ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Violência em uma Colônia de Férias do Município do Rio de Janeiro.
Pesquisador: Stephany de Sá Nascimento
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 50712915.9.0000.5259
Instituição Proponente: Hospital Universitário Pedro Ernesto/UERJ
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.401.614

Apresentação do Projeto:
Continuação do Parecer: 1.360.061
Objetivo da Pesquisa:
Continuação do Parecer: 1.360.061
Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Continuação do Parecer: 1.360.061
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Continuação do Parecer: 1.360.061

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Foram avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos eminentes ao participante de pesquisa envolvido.

Recomendações:
Acrescentar no TCLE: (De acordo com as normas da Resolução n.º 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012)

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **Fax:** (21)2264-0853 **E-mail:** cep-hupe@uerj.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
PEDRO ERNESTO/ UERJ

Continuação do Parecer: 1.401.614

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram atendidas as considerações do Parecer anterior. O trabalho pode ser realizado da fora como está apresentado. Diante do exposto e à luz da Resolução CNS nº466/2012, o projeto pode ser enquadrado na categoria – APROVADO. Para ter acesso ao PARECER CONSUBSTANCIADO: Clicar na "LUPA" (DETALHAR) - Ir em "DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA ", clicar na opção da ramificação (pequeno triangulo no entrocamento do organograma) de pastas chamada – "Apreciação", e depois na Pasta chamada "Pareceres", o Parecer estará nesse local.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/HUPE não comunica o pesquisador sobre o resultado da análise do projeto, ficando a cargo do pesquisador a responsabilidade da obtenção das avaliações. Caso o projeto esteja Pendente, o pesquisador deverá responder (em até 60 dias) as pendências, a contar da data do Parecer Consubstanciado. Os pesquisadores que não atenderem os prazos estabelecidos terão seus projetos arquivados, devendo ser submetidos novamente para avaliação. Ao responder a pendência, lembrar de clicar em - ENVIAR AO CEP - para nova análise, evitando que o projeto fique parado sem avaliação.(É o mesmo procedimento inicial de cadastro da pesquisa). ATENÇÃO: o Não envio da resposta, acarretará reprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_594914.pdf	22/12/2015 21:03:55		Aceito
Outros	declaracaociencia.PDF	22/12/2015 21:01:52	Stephany de Sá Nascimento	Aceito
Outros	roteiropdf.pdf	22/12/2015 21:00:55	Stephany de Sá Nascimento	Aceito
Outros	roteiroword.docx	22/12/2015 21:00:27	Stephany de Sá Nascimento	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/10/2015 10:10:22	Stephany de Sá Nascimento	Aceito
Outros	ciencia.pdf	03/10/2015 10:09:41	Stephany de Sá Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Stephany_projeto_10.docx	03/10/2015 10:08:55	Stephany de Sá Nascimento	Aceito

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **Fax:** (21)2264-0853 **E-mail:** cep-hupe@uerj.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
PEDRO ERNESTO/ UERJ

Continuação do Parecer: 1.401.614

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_DO_MENOR.docx	29/09/2015 10:42:10	Stephany de Sá Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.docx	29/09/2015 10:41:54	Stephany de Sá Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 03 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
WILLE OIGMAN
(Coordenador)

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **Fax:** (21)2264-0853 **E-mail:** cep-hupe@uerj.br

ANEXO B- SUBMISSÃO DE ARTIGO

licere
Revista do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer/UFMG
ISSN: 1981-3171

CAPA SOBRE PÁGINA DO USUÁRIO PESQUISA ATUAL ANTERIORES

Capa > Usuário > Autor > Submissões > #3637 > **Resumo**

#3637 Sinopse

RESUMO AVALIAÇÃO EDIÇÃO

Submissão

Autores	RAFAEL DA SILVA MATTOS, Stephany de Sá Nascimento, Leonardo Hernandes Oliveira, Juliana Brandão Pinto de Castro, Fernanda Aquino
Título	COLÔNIA DE FÉRIA: DISCIPLINA E BIOPOLÍTICA INFANTIL
Documento original	3637-9362-1-SM.DOC 18-11-2016
Docs. sup.	3637-9363-2-SP.DOC 18-11-2016 INCLUIR DOCUMENTO SUPLEMENTAR
Submetido por	Sr. RAFAEL DA SILVA MATTOS
Data de submissão	novembro 18, 2016 - 12:07
Seção	Artigos Originais
Editor	Nenhum(a) designado(a)

Situação

Situação	Aguardando designação
Iniciado	18-11-2016
Última alteração	18-11-2016

Indexadores

latindex LILACS

Bases de dados

EBSCO HOST SPORTDiscus .periodicos. SIBRADID

Apoio

UFMG