

## Emoções e violências no retorno à presencialidade na escola: uma análise configuracional nos entornos da Educação Física

### RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as emoções e violências manifestadas na configuração social de retorno à presencialidade na escola. Para isso, realizou-se uma incursão etnográfica que incluiu observação participante, diários de campo e entrevistas com professores. A configuração foi construída com base em três elementos. O primeiro entende a escola como normatizadora dos modos legítimos de agir e trata da reconstrução de um habitus escolar que inclui os reaprendizados dos autocontroles. O segundo analisa as emoções e a saúde mental, tendo em vista a quantidade de choros, crises, depressões e ansiedades observadas. O terceiro versa sobre o ‘mau comportamento’ e as violências dos estudantes, e relaciona-os à necessidade de um reaprendizado das etiquetas e à ascensão de um código de conduta autoritário, violento e misógino no País. Os aprendizados atitudinais e sociais de um código de conduta humanista e democrático parecem ser um caminho para tensionar essa direção descivilizadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Emoções; Violências; Retorno à escola; Configuração; Educação física

### Daniel Giordani Vasques

Doutor em Ciências do Movimento Humano

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Expressão e Movimento, Porto Alegre, Brasil

[daniel.vasques@ufrgs.br](mailto:daniel.vasques@ufrgs.br)

<http://orcid.org/0000-0001-8955-9676>

### Elisandro Schultz Wittizorecki

Doutor em Ciências do Movimento Humano

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, Brasil

[elisandro.wittizorecki@ufrgs.br](mailto:elisandro.wittizorecki@ufrgs.br)

<http://orcid.org/0000-0001-7825-0358>

## **Emotions and violence in the return to presence at school: a configurational analysis in the environments of Physical Education**

### **ABSTRACT**

This study aimed to analyze the emotions and violence manifested in the social configuration of returning to presentiality at school. For this, an ethnographic incursion was carried out that included participant observation, field diaries and interviews with teachers. The configuration was built around three elements. The first understands the school as a standardizer of legitimate ways of acting and deals with the reconstruction of a school habitus that includes the re-learning of self-control. The second analyzes emotions and mental health, considering the amount of crying, crises, depressions and anxieties observed. The third deals with the 'misbehavior' and violence of students, and relates them to the need for a relearning of etiquette and the rise of an authoritarian, violent and misogynistic code of conduct in the country. The attitudinal and social learnings of a humanist and democratic code of conduct seem to be a way to tension this decivilizing direction.

**KEYWORDS:** Emotions; Violence; Return to school; Figuration; Physical education

## **Emociones y violencia en el retorno a la presencialidad escolar: un análisis configuracional en los ambientes de Educación Física**

### **RESUMEN**

Este estudio tuvo como objetivo analizar las emociones y violencias manifestadas en la configuración social del retorno a la presencialidad en la escuela. Para ello se realizó una incursión etnográfica que incluyó observación participante, diarios de campo y entrevistas. La configuración se construyó en torno a tres elementos. El primero entiende la escuela como normadora de formas legítimas de actuar y se ocupa de la reconstrucción de un habitus escolar que incluye el reaprendizaje del autocontrol. El segundo analiza las emociones y la salud mental, considerando la cantidad de llantos, crisis, depresiones y ansiedades observadas. El tercero trata sobre las 'malas conductas' y la violencia, y las relaciona con la necesidad de un reaprendizaje de la etiqueta y el surgimiento de un código de conducta autoritario, violento y misógino. Los aprendizajes actitudinales de un código de conducta humanista y democrático parecen ser una forma de tensionar esta dirección descivilizadora.

**PALABRAS-CLAVE:** Emociones; Violencia; Regreso a la escuela; Configuración; Educación física

## INTRODUÇÃO

A educação foi fortemente impactada pelo advento da pandemia de Covid-19, tendo em vista que, ao longo de 2020 e parte de 2021, as escolas no País fecharam fisicamente e as crianças e jovens tiveram que se dedicar às atividades escolares de dentro das suas casas, muitas vezes concorrendo com atividades domésticas e laborais, ou então com pouca estrutura tecnológica, social ou emocional para acompanhar as tarefas escolares de forma remota.

Na metade do ano de 2021, cerca de 18 meses depois, a maioria das escolas retornou à presencialidade e, em 2022 as escolas foram obrigadas a cumprir os 200 dias letivos de forma presencial. Na instituição escolar observada nesse estudo, esse retorno aos espaços físicos foi conduzido em formatos e com estratégias didático-pedagógicas similares às aquelas adotadas no período anterior à pandemia, exceção feita à obrigatoriedade do uso de máscaras, aos controles sobre afetos e alimentação sem máscara, e à atenção à capacidade de lotação de cada sala. Afora, os currículos, horários, conteúdos, estratégias docentes e regras da instituição permaneceram praticamente as mesmas.

Chama a atenção, no entanto, que houve uma explosão de quadros de comprometimento de saúde mental – sobretudo das crianças e jovens, mas que se aplicam em alguma medida também aos professores e funcionários – decorrente das transformações pandêmicas dos estilos de vida, das rotinas, das coerções e autocoerções, que pouco ou quase nada foram consideradas pelas rotinas da escola. A urgência da discussão da saúde mental das juventudes tem sido objeto de alerta de instituições de saúde – como a Unicef (2022) e a Sociedade Brasileira de Pediatria, que incluiu o tema da saúde mental nas suas recomendações médicas para crianças e jovens (TAVARES, 2022) – e de espaços acadêmicos (BINOTTO *et al.*, 2021; VAZQUEZ *et al.*, 2022) nesse período diuturno da pandemia de coronavírus. Desse modo, parece razoável que a escola tenha que estar preparada e adaptada para lidar com tais situações.

Este texto se ancora na teoria do processo civilizador de Norbert Elias (2011), para quem o aumento do controle das emoções é um processo não linear e permeado por tensões, mas que pode ser observado a longo termo nas sociedades humanas, e que tem relação com a institucionalidade de regras que restringem as formas de comportamento adequadas, e que direcionam, de forma autocoercitiva, as pulsões e emoções para trás da cortina social da consciência. A configuração social é desenvolvida, dessa forma, pelas relações de interdependência dos sujeitos entre si (ELIAS, 2018) que, situados dentro de sociedades-Estado, estão sujeitos a processos de coerção e autocoerção das emoções.

A pandemia se dá em uma configuração social na qual as redes de interdependência estão amplamente conectadas e possibilita, dessa forma, abalos nas instituições e na economia psíquica dos indivíduos. De modo geral, é possível considerar que a transformação dos comportamentos exigida pelo ensino remoto resultou na diminuição das relações sociais e em processos de individuação, que geraram um aumento abrupto das autocoerções. As câmeras de vídeo quase sempre fechadas dos estudantes durante o ensino remoto bem como as poucas interações em salas virtuais são um reflexo do aumento das vergonhas, dos medos e dos autocontroles resultante desse processo de individuação social. Pode-se inferir que houve um incremento na repressão de pulsões durante o ensino remoto; enquanto alguns conseguiram sublimar tais pulsões deslocando-as a outros locais ou traços da personalidade, para outros as dificuldades ou falta de espaços sublimatórios resultaram em quadros de comprometimento de saúde mental. Assim, na perspectiva eliasiana a pandemia foi um catalisador dos controles pulsionais que resultou, ao menos em parte, em um agravamento dos problemas de saúde mental.

A pandemia, a saúde mental e o retorno à presencialidade na escola são elementos que concorrem, em termos de implicação psíquica das juventudes, com a transformação das formas legítimas de comportamento, das éticas de conduta e, posteriormente, das políticas do Estado brasileiro. A partir de tensionamentos, disputas e embates, é possível considerar que o povo brasileiro se direcionava, desde a redemocratização, na construção e valorização de um código ético de conduta humanista, de respeito, aceitação e transbordamentos de padrões. De acordo com Mariante Neto *et al.* (2021), a ascensão do bolsonarismo e dos grupos neofascistas auxiliou, por sua vez, a ressuscitar um código ético de conduta militar e violento como política pública e como inculcação de comportamentos aceitáveis. Assim, o aumento das violências na sociedade brasileira é – atentando às violências estruturais, elevadas e recorrentes que formam o País, conforme aponta Schwarcz (2019) – também resultante de uma forma de autorização e de auto-autorização dos sujeitos – relativamente controlados até então por impulsos civilizadores – que, a partir de outro código de conduta vigente, vêm se empoderando e sendo autorizados pelos grupos que estão no poder.

A escola retoma as atividades presenciais, portanto, em uma configuração formada pelo desequilíbrio dos controles emocionais e o aumento dos problemas de saúde mental, bem como pelo aumento das violências e das permissões para agir violentamente. Para Elias (1997), o habitus é uma segunda natureza, uma forma de agir inculcada a partir de mecanismos de coerção e autocoerção, cujos aprendizados são implícitos e as ações quase automáticas. Os estudantes foram obrigados a atuar, nesse retorno, a partir das tensões, por exemplo, entre: a) os controles civilizatórios e as autorizações para ser violento; b) as socializações agora necessárias e as

individações impostas pelo distanciamento; c) os desequilíbrios emocionais e as pressões de provas, trabalhos e apresentações. O retorno à presencialidade vem exigindo adaptações e aprendizados que demandam atenção e cuidado das instituições escolares.

Por fim, cabe destacar que as aulas de Educação Física da escola foram o principal espaço de construção da empiria. Ao mesmo tempo que esses espaços direcionaram a discussão para certas temáticas próprias do campo, eles se mostraram como locais privilegiados para a produção de dados no período de retorno à presencialidade, já que os objetos de estudo (práticas corporais), as características das aulas (poder falar, jogar, lúdico, etc.) e as estruturas dos espaços (há espaço para correr, se deslocar e interagir corporalmente, etc.) oportunizaram, de alguma maneira, que manifestações de emoções – como excitações, vergonhas, autocontroles, ansiedades e tristezas – e de violências – como agressividades, trapaças, furtos e misoginias – aparecessem e pudessem ser observadas.

Com base em tais elementos, perguntamos: De que formas as emoções e as violências são manifestadas no retorno presencial à escola? Como tais impulsos aparecem nas aulas de Educação Física? A partir disso, esse estudo tem como objetivo analisar as emoções e violências manifestadas na configuração social de retorno à presencialidade na escola.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo se caracterizou como uma pesquisa de caráter etnográfico, a qual tem como característica a imersão do pesquisador em um grupo com contornos mais ou menos definidos, o qual se caracterizou aqui como uma escola pública de Porto Alegre, RS. Essa forma de observação participante em um mundo que lhe é habitual exige do pesquisador, de acordo com Fonseca (1999), um processo de estranhamento do familiar, de esquematização, de desconstrução de estereótipos, de comparação e de sistematização do material.

O pesquisador imergiu no campo durante quatro meses, de março a julho de 2022, observando, participando, conversando e interagindo com professores e estudantes em aulas de Educação Física da escola – principalmente das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – e no seu entorno – observações e conversas informais em corredores, salas, pátios, etc. Entendemos entorno como o tempo-espaço que não está circunscrito ao ‘período de aula’ de Educação Física, mas que afeta e produz afetações nesse ‘período’ e desde esse ‘período’. Esses dados foram registrados oralmente em 22 diários de campo, que posteriormente foram transcritos e o seu texto foi ajustado para um melhor entendimento. Além disso, foram realizadas quatro

entrevistas formais semi-estruturadas com professores de Educação Física da escola, as quais também foram gravadas e transcritas. Os nomes da instituição e dos participantes foram anonimizados ou pseudonomizados. Os protocolos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Os dados foram esquematizados a partir da composição de um quadro empírico-analítico, o qual direcionou a reflexão, a discussão e a tentativa de desconstrução dos estereótipos preconcebidos na imersão empírica. O problema de pesquisa foi estabelecido a partir de estranhamentos provocados por situações de campo. Em praticamente todas as aulas havia situações de desequilíbrios emocionais por parte dos estudantes, como choros, tristezas, situações que demandavam amparo de colegas, ou deslocamentos para o setor de psicologia da escola. Ainda, outras formas de desequilíbrio emocional também chamaram a atenção do pesquisador, especificamente aquelas nas formas de raivas, agressividades e comportamentos violentos. Assim, os diários de campo foram se direcionando para descrever e refletir sobre tais temáticas, o quadro empírico-analítico foi elaborado atentando para esses dados e a discussão teórica foi elencada tendo em vista tais discussões.

O diálogo com a teoria de Norbert Elias foi direcionador das discussões. Assim, conceitos como o processo civilizador e o controle das emoções (ELIAS, 2011), a noção de configuração social como direcionadora e limitadora das possibilidades de ação e coerção dos indivíduos (ELIAS, 2018), a noção de habitus como ‘segunda natureza’ (ELIAS, 1997) e a discussão sobre excitação e catarse como espaços sociais e psíquicos de processos de sublimação (ELIAS, 2019) foram utilizados para auxiliar nas análises e reflexões.

O texto a seguir mescla trechos de diários de campo e de entrevistas com análises e discussões eliasianas. Para tal tarefa, construímos uma configuração social composta por três elementos: 1) ‘A reconstrução de um habitus escolar’, a qual pretende entender a instituição como normatizadora dos modos legítimos de agir; 2) ‘Reajustes e controles emocionais: crises, choros, ansiedades e depressões’, o qual visa a analisar os comportamentos dos estudantes no que se refere às emoções e à saúde mental; e 3) ‘Mau comportamento’, excitação e violências’, cujo objeto é entender as manifestações de violência dos estudantes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A reconstrução de um habitus escolar**

A análise das emoções e violências dos estudantes no retorno à presencialidade demanda, em uma perspectiva eliasiana, observar para a instituição e para os comportamentos que foram sendo inculcados nos indivíduos. A escola, nesse sentido, ocupa o espaço e a função social que Elias (1993) destinou ao Estado; de forma geral, é uma instituição que endereça as regras de comportamento e que detém o monopólio da violência, demandando com que os sujeitos tenham que controlar os seus impulsos, especialmente aqueles ligados ao desprezo, à raiva e à agressividade. Nesse caso, olhar para a escola implica em compreender uma instituição que controla e exige de seus participantes autocontrole dos impulsos.

A transformação de regras e exigências sociais em autocoerções para não agir é um processo que passa pela incorporação de comportamentos e valores de forma nem sempre racional. A apropriação desses modos de agir, que se dá de forma relativamente automática, é caracterizada por Elias (1997) pelo conceito de *habitus*, que, para Dunning e Menell (1997, p. 9), é uma forma de “segunda natureza” ou de “saber social incorporado”. A readaptação ao ambiente escolar exigiu dos indivíduos uma série de autocontroles que foram sendo apreendidos ao longo dos primeiros meses de retorno à presencialidade. No entanto, tais incorporações não se dão de modo direto ou automático; ao contrário, tais movimentos ocorrem de modo processual e repletos de tensionamentos e resistências, as quais, nas relações de interdependência, por vezes desequilibram o balanço de poder.

Tratamos aqui de um *habitus* escolar. Se Elias entende *habitus* como a incorporação de saberes e de modos de agir na forma de uma segunda natureza, entendemos que o *habitus* escolar é uma de suas “muitas camadas” (ELIAS, 1994, p. 166), dadas às diferentes afiliações a que um indivíduo toma parte, como família, amigos, nação, religião, por exemplo. A escola é uma delas.

Apresentamos a seguir três cenas de campo, próximas à Educação Física, que mostram como os currículos e as práticas docentes nesse período visaram à inculcação de padrões de comportamento de controle das emoções. A primeira situação apresenta um relato de uma aula na qual o professor percebeu episódios de agressividade nos jogos esportivos e determinou que os limites de respeito deveriam prevalecer aos limites das regras esportivas.

### *Cena 1: O limite do respeito é o limite do jogo esportivo*

A agressividade que apareceu ontem na aula de frisbee e hoje no basquete demandaram intervenções minhas. O menino bateu com muita força [no disco de frisbee que estava na mão de outro aluno] e estava dentro da regra do esporte, mas eu intervi, parei a aula afirmando que tem um limite do respeito e do bom-senso em relação aos colegas. Hoje na aula de basquete aconteceu algo parecido: alguém bateu na bola [que estava na mão da colega] e essa pessoa saiu do jogo chorando. Ela estava muito tensa, [...] saiu e queria conversar comigo [...]; os olhos



lacrimaram de tamanha tensão que ela tinha porque o menino não passava, o menino era muito agressivo. [...] E ali eu falei [...] que na educação física escolar o limite não é o limite da regra, mas é o limite do respeito. Em alguns momentos pode até ser da regra, mas nesses momentos de tensão, de agressividade, de excitação das emoções, o limite deve ser o do respeito. [...] Qual é o limite o jogo esportivo? O limite é sempre do respeito. Quando o limite da regra é maior do que o limite do respeito a gente vai ter constrangimentos, vergonhas, fugas ou pouca vontade daqueles alunos que não são tão habilidosos em participar. (Entrevista com professor)

A cena acima apresenta uma preocupação do professor em controlar os impulsos de agressividade manifestados no jogo esportivo. Olhando essa cena, pode-se considerar que a escola não atua de modo a reproduzir o esporte formal, pois insere elementos de autocontrole e de respeito como prioritários frente às regras esportivas. De alguma maneira, busca ensinar os formatos que considera corretos e os comportamentos esperados no jogo esportivo na aula.

O esporte é um espaço de excitação das emoções e não é raro que em aulas de esporte na escola choros e agressividades apareçam. Em acordo com Elias (2019), o esporte é um espaço de ‘descontrole controlado’, já que ao mesmo tempo que possibilita a excitação e a catarse exige de seus participantes um autocontrole no sentido de não ultrapassar certos limites. Porém, como observado, nas aulas de esportes da escola, as demandas por controles e os autocontroles tendem a ser maiores que em outros espaços esportivos.

Tal poder coercitivo da escola e, no caso, das aulas de esporte na escola, não é, no entanto, definidor das ações individuais. Na perspectiva eliasiana, entendemos que se trata de uma relação de interdependência e que, conforme Elias e Scotson (2000, p. 186), somente compreendendo a natureza dessa força coercitiva “é que poderemos ter esperança de adquirir algum controle sobre ela”. Em outras palavras, é interpretando, reconhecendo e entendendo as relações de poder do jogo em que o indivíduo está inserido que, de modo processual, poderemos construir medidas capazes de controlá-lo.

A segunda cena apresenta estratégias docentes para o ensino do conteúdo de lutas. No caso, há uma preocupação objetiva na construção de um discurso sobre o controle das emoções, considerado como um elemento constituinte dessas formas de práticas corporais.

## Cena 2: Autocontrole emocional no trato pedagógico das lutas

O meu discurso foi num sentido de que a luta demanda um controle emocional muito grande e [...] que o ódio, a raiva e a impulsividade não podem ser muito utilizados nas lutas, por que o lutador tem que saber a hora certa de atacar e de se defender [...] com vistas a ganhar a luta. [...] É uma espécie de jogo dentro de certas regras onde os lutadores têm que saber o momento certo de agir para ganhar. Essa lógica desconstrói a ideia de que o lutador é impulsivo, ao contrário disso o lutador deve ter um [...] equilíbrio emocional que dê conta de ele saber o momento exato de agir e de recuar. Nesse sentido, falei que afora algumas exceções o lutador raramente briga porque sabe controlar suas emoções e também porque de forma geral todas as lutas são ensinadas com base nesses dois princípios: o primeiro de que as técnicas e estratégias que se aprendem nas aulas ou treinos de lutas só podem ser utilizadas dentro do contexto das lutas, e que isso vale para nossa aula de Educação Física [...]; e, segundo, o princípio de respeito ao corpo dos colegas que está sendo disponibilizado por cada um ali para o aprendizado do outro. (Entrevista com professor)

A estratégia docente descrita acima busca dissociar a violência do ensino de lutas e, ao mesmo tempo, usa esse conteúdo como uma estratégia para o ensino dos autocontroles emocionais.



A criação e explicitação dos dois princípios concretizam as regras de comportamento e a intenção de inculcar valores e condutas nos estudantes. Apesar de a relação entre lutas e autocontrole fazer sentido e ser amplamente empregada tanto no universo empírico como no ‘chão da escola’, não foram encontrados estudos preocupados com essa relação. O ensino dos controles e autocontroles emocionais é, por sua vez, uma intencionalidade docente peculiar desse contexto desse período de exceção que não está restrita aos espaços esportivos, como pode ser visto na reflexão docente apresentada a seguir.

Nesse retorno nós temos como educadores a função de educar emocionalmente os alunos, sobretudo porque esse período pandêmico demandou adaptações emocionais de muitos, que não souberam lidar com isso, misturado com demandas e exigências de novos formatos de relação social. Em consequência, esse retorno demandou um reajuste nessas emoções e a escola tem tratado as aulas como se nada tivesse acontecido. [...] Tanto nós professores como os estudantes temos apresentado problemas de saúde mental e questões como depressão, ansiedade e pânico. Isso tem se mostrado muito frequente nas aulas e não é raro ver um aluno chorar em sala de aula, em uma atividade de um grupo, ou sem falar nada precisar ir no banheiro, precisar dar uma volta, não responder ao professor, gaguejar, ficar tenso para responder. Isso tudo são marcas de uma nova realidade social que a gente está vivendo que é resultante, em parte, de uma pouca preocupação da escola em lidar com essas transformações nas emoções dos alunos e dos professores. E também como demanda direta de ações para lidar com as demandas de presencialidade como as atividades em grupo, as pressões de sociabilidade e também de trabalhos e provas. (Entrevista com professor)

Essa reflexão docente revela uma intencionalidade preocupada com as questões de saúde mental e uma indignação frente à política da escola de não considerar as demandas de “adaptações emocionais” e os “problemas de saúde mental” no retorno à presencialidade, ou de, pelo menos, considerar uma operação de responsabilidade individual (cada um que trate das suas dores e se gerencie) e menos como um efeito de ações coletivas e relacionais deflagradas também pelas contingências desse tempo.

A cena 3, a seguir, apresenta a construção de vínculos afetivos como intencionalidade docente para lidar com as emoções de uma estudante com problemas de saúde mental desinteressada na escola e na Educação Física.

### Cena 3: Os vínculos afetivos e os cuidados com as emoções

A Ariele nunca participa da aula de Educação Física, falta muito inclusive. Ela [...] me disse que “pensa todos os dias em se suicidar”. Isso é um grito de alerta. [...] Ela ficou me relatando seus problemas, parece confiar muito em mim. Eu falei que é mais importante a pessoa do que o movimento que a pessoa faz, [...] que se ela não quiser participar das aulas, se não estiver preparada e disposta a se expor nas aulas, está tudo bem, não tem problema, a gente conversa. Eu fiz questão de

ressaltar que [...] têm coisas mais importantes do que a escola, do que a disciplina de Educação Física, que são a saúde e a vida dela. E isso demanda um cuidado que ela tem que ter com ela. Eu falei muito sobre isso e ela se vinculou muito a mim. [...] Eu acho essa estratégia importante, primeiro, para que ela sinta que tem apoio, que se sinta acolhida na escola e na aula de Educação Física, que ela sinta algum conforto em estar lá mesmo que não praticando; e esse parece que é o sentido mais importante na escola, que é o cuidado dos alunos e não do movimento dos alunos. Essa lógica do se-movimentar, do cuidar dos sujeitos, do cuidar da saúde emocional é muito importante. (Entrevista com professora)

Para Elias (2018) os sujeitos se ligam uns aos outros por relações de interdependência. A construção de relações afetivas entre os membros da comunidade escolar parece ser uma forma interessante de considerar as emoções nas relações pedagógicas da escola e de auxiliar no reequilíbrio emocional dos estudantes. Assim, apesar de a escola ter mantido estruturas similares ao período anterior à pandemia, é possível observar que algumas práticas pedagógicas, em função de alguma autonomia docente, se preocuparam com as emoções dos estudantes nesse período.

Os autocontroles, ensinados e aprendidos na escola, tiveram que ser reaprendidos nesse período de retorno presencial a partir de diversas formas, intencionais ou não, de ação da escola. Foram apresentadas três cenas que mostram ações e intenções que visaram à reconstrução de um habitus escolar. Nas duas primeiras cenas, foram ensinados comportamentos, valores e regras que visaram à incorporação de autocontroles; na terceira cena, mostrou-se uma tentativa de construir espaços sociais de escuta e esforço de acolhida com vistas a um reequilíbrio emocional.

A reconstrução do habitus escolar no retorno à presencialidade perpassou situações emocionais peculiares. De todo modo, as práticas pedagógicas relatadas tinham como intencionalidade ensinar modos considerados corretos de agir e direcionaram, em alguma medida, o olhar para as emoções dos estudantes, a partir da criação de regras/princípios ou na construção de vínculos de afetividade. No tópico a seguir, apresentamos descrições de cenas de reajustes e controles emocionais dos estudantes observadas nesse período.

## **Reajustes e controles emocionais: crises, choros, ansiedades e depressões**

A produção empírica desta pesquisa foi constituída a partir dos estranhamentos em torno da quantidade de episódios de crises emocionais, choros, de relatos de ansiedade e depressão de estudantes. O primeiro diário de campo já aponta um episódio desse tipo, ao descrever que “um menino tinha tido um uma crise de ansiedade e tinha pedido ajuda por causa do medo de altura”. Esse relato considerou que esse talvez fosse “um foco interessante de observação e atenção” (Diário de campo 1, 29 mar. 2022).

Foram frequentes as cenas de desequilíbrio emocional frente a situações de pressão, como essa citada anteriormente. O segundo diário de campo relata uma cena de duas meninas que choraram frente a uma atividade feita com altura, enquanto que o trecho em seguida descreve um choro relacionado com a pressão em ter seu trabalho avaliado.

Duas delas saíram da aula [...] em um momento de choro, tensão, pânico ou paralisação frente à atividade ‘prática’. Eu pensei nesse dia que estar frente ao risco ou à altura é um catalisador para essas emoções. (Diário de campo 2, 01 abr. 2022)

Mais uma vez, duas estudantes choraram em sala de aula. Luciana e Letícia começaram a se mostrar tristes e chorar. A professora encaminhou-as para o setor de psicologia e depois fiquei sabendo que a questão da Luciana era uma tristeza por conta de colegas que teriam falado mal dela; e a Letícia se sentira pressionada para fazer uma tarefa da aula que seria avaliada por outro colega. (Diário de campo 20, 04 jul. 2022)

Os choros resultantes de conturbações nas relações sociais com colegas e familiares foram também frequentes. Um desses casos foi apresentado no trecho anterior; enquanto outras duas situações são apresentadas a seguir: uma relacionada a relações com os colegas, e outra a relações familiares.

Na aula de hoje a Karina [...] foi ao banheiro e na volta começou a chorar copiosamente. [...] A causa teria sido que um menino havia falado mal dela, ela dizia que não tinha amigos e que ninguém gostava dela. O professor perguntou se aquilo era verdade e colegas disseram que não, mas ela estava muito sensibilizada com essa crítica. (Diário de campo 16, 03 jun. 2022)

A Janaína chegou na aula com os olhos marejados, então o professor perguntou se estava tudo bem. Ela disse que sim, ele sugeriu que ela sentasse em uma cadeira lateral da turma e que praticasse se ela se sentisse confortável; ela fez isso. Em algum momento da aula, o professor foi novamente conversar com ela, se colocar à disposição para auxiliar [...] e perguntar se era uma questão com os colegas na escola ou com a família, pessoal. Quando o professor falou ‘pessoal’, ela desabou a chorar [...], mas falou muito pouco ou quase nada. Ele disse que ter questões sentimentais, emocionais, era muito normal estar sentindo e que ele se colocava à disposição [...] se ela quisesse conversar. (Diário de campo 13, 27 mai. 2022)

A reconstrução de um *habitus* escolar passa pela reconstrução de laços sociais, para os quais se faz necessário seguir certas formas de comportamento aceitas pelos indivíduos e pelos grupos sociais em cena. Em outras palavras, é possível entender que o retorno à presencialidade exigiu dos estudantes adaptações nos seus comportamentos no que se refere às relações sociais. Conforme relata uma professora,

a individualização cresceu exponencialmente [...], observo estudantes com dificuldade de trabalhar em grupo e de conviver com as outras pessoas, sem empatia, sem enxergar os(as) colegas, se colocando sempre em primeiro lugar.

Acredito que a falta de convivência diária durante os dois anos mais críticos da pandemia tenha acarretado isso. (Entrevista com professora)

A dificuldade de fazer atividades em grupo também foi percebida em algumas situações de campo. O trecho a seguir relata uma situação de aula na qual uma estudante preferiu sair da aula a jogar em grupo.

Eu fui lá no outro lado da quadra e chamei alguns alunos [que estavam fazendo um exercício]. A Luana disse: ‘eu não vou’. [...] Nesse momento, ela saiu do exercício e não veio para a quadra onde estava acontecendo o jogo, vai se sentar atrás da trave [...] e não faz mais a aula. [...] Atacar [no vôlei] sozinha na frente de todo mundo não era um problema para ela, mas fazer atividade em grupo, jogar em uma equipe de seis pessoas ela não se dispunha a fazer, ela não conseguia fazer. (Entrevista com professor)

A participação em atividades em grupo em aulas de Educação Física pode, inicialmente, exigir que o estudante mostre o seu corpo em movimento, o que pode ser desconfortável ou mesmo muito difícil para alguns estudantes que estejam com sentimentos de vergonha ou medo muito internalizados; Ainda, esse tipo de atividade corporal pode demandar, mesmo que de forma não dita, uma certa comparação objetiva de habilidades físicas-corporais, razão pela qual alunos com pouca experiência em determinada modalidade esportiva ou prática corporal podem se autocoeser para não participar.

A não participação nas atividades corporais das aulas de Educação Física tem relação, muitas vezes, com um desconforto em se expor corporalmente. O trabalho de campo apontou que é mais frequente que as meninas e que os estudantes com questões de saúde mental desejem não participar das aulas. A cena 3, relatada anteriormente, sobre a construção de vínculos afetivos mostra uma estudante com depressão que não se sente confortável em participar das aulas. O trecho a seguir mostra a sequência dessas ‘negociações’. Em termos de participação na ‘prática’ de Educação Física, elas não foram bem sucedidas; mas, de alguma forma, deixaram ela em um lugar de certo ‘conforto’ emocional.

Uma menina que não participou hoje de uma das aulas foi a Ariele [...] Eu tenho me aproximado dela [...] mas ela não se dispõe muito a participar. [...] Enfim eu vou fazendo essas negociações sobre a participação com essas pessoas que lidam com questões de saúde mental ou que têm pouca disposição em participar de atividades competitivas ou de atividades em grupos. (Entrevista com professora)

Parece interessante perguntar: Quais são as marcas deixadas pelos anos de experiência em Educação Física na escola nesses corpos ao ponto de eles não quererem participar? Ainda, quais são as representações e expectativas desses corpos desviantes sobre as aulas de Educação Física? Em termos de emoções, não é difícil entender que se expor corporalmente ou comparar habilidades com

outros colegas não são situações agradáveis para indivíduos com pouca experiência naquelas práticas corporais, ou com depressão ou autoestima desequilibrada. Nesse sentido, urge olhar para as formas e sentidos das aulas de Educação Física na escola. Essas questões têm sido consideradas?

Cabe destacar que praticamente todos os episódios narrados até aqui referem-se a situações ocorridas com meninas. O cuidado com a saúde, o olhar para as emoções e a admissão e tratamento de questões de saúde mental são ações estruturalmente associadas ao gênero feminino, e isso se reproduz, em certa medida, com os jovens nesse espaço escolar. Com base nessa consideração, chamou a atenção o caso de um menino que buscou justificar sua não participação na aula com base no argumento de ter “depressão”.

Dois alunos numa turma disseram que não iam participar. A menina disse que tinha passado mal, tinha vomitado e estava muito frágil; e o menino disse que tinha depressão, virou as costas e saiu. [...] Surpreendeu esse menino falando tão claramente “tenho depressão” como um argumento válido para justificar uma não participação na ‘prática’ da aula. O menino que tradicionalmente seria vinculado ao grupo dos ‘mais fortes, mais habilidosos, malandros’, se mostrando frágil é tão raro. Ou, pelo menos, era rara a normalização e naturalização das questões de saúde mental. Agora, parece que é possível ver isso na escola. [...] O que é ‘ser masculino’ no contexto pós-pandêmico na escola e na Educação Física onde essas compreensões e estereótipos estão tão fortemente enraizados? [...] A aula de esportes na Educação Física na escola é um lugar tradicionalmente associado ao masculino no sentido ‘do forte, do habilidoso, do rápido’. Essa cena desconstrói um pouco esse masculino tão forte, ou seja, os meninos habilidosos também podem admitir [...] que têm problemas de saúde mental. Claro, isso merece ser um pouco relativizado porque ele virou as costas e saiu, ou seja, ficou em alguma medida embaraçado por ter falado. Talvez não tenha intimidade com o professor, [...] mas, ao mesmo tempo, desloca uma noção de masculinidade tradicionalmente associada à Educação Física e aos esportes. (Diário de campo 7, 03 mai. 2022)

Pode-se observar que a discussão sobre masculinidades, Educação Física, esportes e saúde mental foi produzida a partir de uma cena do campo. Essas reflexões possibilitam muitos caminhos de análise, porém, para o propósito desse texto elas servem pra alertar: 1) sobre a generificação do trato das emoções e da saúde mental no ensino de Educação Física; e 2) sobre o deslocamento das questões de saúde mental para frente da cortina da consciência, já que, em alguma medida, é socialmente permitido falar sobre essas questões, mesmo sendo menino e estando em uma aula de esportes.

### **‘Mau comportamento’, excitação e violências**

As práticas de lazer e os esportes são, segundo Elias (2019), atividades miméticas construídas por grupos de indivíduos no decurso do processo civilizador com vistas a possibilitar

manifestações de catarse frente ao aumento dos controles das pulsões na vida em sociedade. Nessa perspectiva, os esportes cumprem uma função psíquica de sublimação dos impulsos – sobretudo os agressivos – controlada a partir de regras, em um equilíbrio de tensão-excitação agradável.

Na escola, a Educação Física ocupa um lugar privilegiado para a manifestação de emoções, especialmente ao propiciar que os alunos vivenciem os esportes e as práticas corporais como parte das estratégias de ensino dos conteúdos. A cena 1, que questionou os limites do jogo esportivo, por exemplo, aponta manifestações de emoções. Ainda, cabe destacar que é comum ao trabalho docente em Educação Física lidar com emoções de agressividade, choro ou excitação durante as práticas corporais, sobretudo aquelas de caráter competitivo.

Em contrapartida, observou-se que essas emoções se manifestaram, por vezes, na forma de comportamentos indesejados pela instituição. O texto na sequência apresenta três discussões que pretendem analisar os comportamentos emocionais desviantes dos estudantes. A primeira delas trata sobre o ‘mau comportamento’ dos estudantes no retorno à presencialidade. Foram frequentes, nesse período de retorno à presencialidade, as reclamações dos professores referentes a ‘desrespeito’, ‘bagunça’, ‘muita conversa’, ‘muitas faltas’, ‘fugir da aula’, entre outros, que caracterizam, em alguma medida, um desacordo frente às regras da instituição – as quais, insistimos, eram similares às do período anterior à pandemia.

Parece que os estudantes têm ‘questões de comportamento’, sendo que eles perderam ou não aprenderam, em alguma medida, durante esses dois anos em casa, as regras e as normas de etiqueta e comportamento na escola e social. Então, eles estão testando os limites, eles estão descobrindo, eles estão descumprindo determinada regra, porque eles precisam ser educados para tal. Ficar dois anos longe e distante em alguma medida do convívio social faz com que a gente se afaste também das regras, normas e etiquetas de comportamento. Parece que isso também é uma das causas daquilo que a gente chama de ‘mau comportamento’, da bagunça ou da falta de silêncio durante as aulas de Educação Física. (Diário de campo 17, 07 jun. 2022)

Para Elias (2001), a etiqueta, advinda de ‘ética’, é uma forma altamente racionalizada de exigir e seguir as regras sociais de comportamento. Ao falar do rei Luís XIV, o autor afirma que a etiqueta “é um indicador altamente sensível e um instrumento de medida bastante confiável do prestígio e valores dos indivíduos em sua estrutura de relações” (p. 33). Na vida social e também na escola é exigido que todos aprendam e incorporem regras sociais de comportamento. E, em alguma medida, os estudantes são avaliados em torno dos aprendizados desses comportamentos esperados.

Dessa forma, o suposto ‘mau comportamento’ dos estudantes é, ao mesmo tempo, um tensionamento às regras instituídas e também um processo de readaptação e de reaprendizado das etiquetas de comportamento no retorno à presencialidade. Fugir da aula, desrespeitar o professor ou



gritar são exemplos de impulsos cujos controles parte dos estudantes ainda não incorporou, em algum grau, no seu *habitus* escolar. Na perspectiva eliasiana, tais tensionamentos são reajustes das emoções e espaços sociais de liberação de tensões e de autocontroles ainda não apreendidos no retorno à presencialidade.

A segunda discussão de comportamento desviante se deu em torno dos episódios de furtos de objetos dentro da escola, conforme relato a seguir.

Estamos vivendo uma época em que estão tendo muitos relatos de furto na escola, de alunos furtando objetos. Então, os alunos querem deixar as mochilas à vista, estão sempre com os celulares na mão ou deixam no bolso. Eles têm medo que os colegas ou pessoas de outras turmas furem essas coisas. [...] São diversos relatos de estudantes e de professores. (Diário de campo 13, 27 mai. 2022)

A sequência do mesmo diário de campo tenta entender essas condutas e, para isso, elenca a “crise financeira” e a reconstrução de “éticas de comportamento”. Segundo a análise, a escola deveria se preocupar nesse período com os conteúdos “atitudinais”, o “controle das emoções”, o “cuidado e respeito com o outro e com as coisas do outro”.

A crise financeira parece ser um motivo bastante importante. Enquanto país e sociedade voltamos a uma realidade presencial onde os valores éticos e morais talvez estejam se reconstruindo. Pode-se imaginar que durante esse período de isolamento as éticas de comportamento exigidas em casa eram diferentes daquelas exigidas em ambientes sociais como a escola, por exemplo. Então, essa área de valores, de ações e atitudes é bastante importante nesse retorno. [...] Falar de questões atitudinais como controle das emoções e de cuidado e respeito com o outro e com as coisas do outro é fundamental. [...] A escola está tratando esse retorno à presencialidade como se fosse um retorno ao ano anterior à pandemia, como se os alunos e professores estivessem preparados [...], quando, na verdade, uma série de questões de saúde mental e uma série de questões atitudinais foram transformadas nesse período. Assim, precisamos aprender a conviver em grupo novamente. [...] Tudo isso precisa ser retomado, reconstruído, sobretudo nesses jovens que ficaram durante tanto tempo isolados em casa. Eles tiveram que aprender outras regras de comportamento para o mundo virtual e familiar, então, esses novos aprendizados no que diz respeito às relações sociais urgem na escola atualmente: não mexer nas coisas do colega, por exemplo; e no que diz respeito também ao controle das emoções: como se portar em público, como lidar com pressões, com demandas, com afazeres, com tarefas. (Diário de campo 13, 27 mai. 2022)

A preocupação com os aprendizados atitudinais e sociais foi latente no campo. É razoável considerar que a crise financeira e o aumento das desigualdades no país provoquem sentimentos de injustiça, que, aliados às contradições da realidade que se atravessam nas éticas de comportamento, favoreçam o aparecimento de furtos na escola. Entretanto, além disso, parece importante considerar a ascensão de um código de conduta autoritário-militar-fascista no País nos últimos anos, o qual tem como um dos fundamentos éticos-conceituais a meritocracia e o desprezo a determinados grupos



sociais, considerados por esse código como ‘mais fracos’, como as mulheres, os grupos LGBTQIA+, os negros e os indígenas. Não é raro no Brasil contemporâneo ler, ouvir ou observar discursos e ações misóginos, homofóbicos e racistas por parte desses grupos. Valores de uma conduta autoritária e violenta no País se relacionam com a escola, como pode ser visto na cena a seguir, que mistura agressividade, trapaça e misoginia.

Chamou a atenção a situação de forte violência verbal de estudantes durante o jogo de queimada: burlando regras, xingando os colegas. [...] Ao final da aula a estudante Beatriz foi falar comigo que ela tinha jogado queimada e ficado por último, sendo atacada com bolas por meninos de um grupo, composto pelo Lucas, Paulo e outros. Segundo ela, esse grupo a tem atacado em um grupo de *WhatsApp* dos meninos da turma, sobretudo o Vinícius; tem difamado dizendo que “todas as meninas do nono ano são putas”; e o Vinícius teria falado que ele “pegaria qualquer uma”. Segundo ela, eles têm tido esse tipo de comportamento machista e misógeno em relação a ela. Ela também tem se sentido ameaçada de ele bater nela em jogos, de acertar ela – e a minha percepção é que ela tem se sentido amedrontada na relação com esse menino. Eu indiquei que ela denunciasses essas violências e mostrasse esse áudio que ela tem no celular para o setor de Psicologia e de orientação escolar da escola. Ela me disse que isso ocorreu em um grupo de fora da escola, mas me parece bastante razoável que a escola faça esses registros como forma de proteção a essa menina. Esses comportamentos misóginos e machistas de meninos têm dificultado a atuação e modifica o comportamento das meninas nas aulas de Educação Física, pois elas se sentem por vezes ameaçadas ou constrangidas por esse grupo. A violência e agressividade com essa menina se alia à violência verbal que eu vejo e à estratégia de trapaça que houve no jogo de queimada. Isso tudo se coaduna com uma certa percepção social que se tem observado nesse período pós-pandêmico de aumento da violência e da agressividade, que tem clara relação com um período de conjuntura política e social que a gente está vivendo, de crise econômica e de institucionalização da violência pelo Estado. Na semana seguinte perguntei sobre a situação, ela disse que conversou com a coordenadora educacional, que disse que chamou o estudante e o fez pedir desculpas; desde então o aluno não teria mais a incomodado. Isso bastou, mesmo que temporariamente, para o aluno parar de violentar emocionalmente aquela menina. (Entrevista com professora)

O aumento das violências é, em um olhar configuracional, resultante de processos de sobrevalência, pedagogização e incorporação de um outro código ético, cujos valores são os militares, autoritários e de unidade nacional. Os estímulos às violências proporcionados por esse código de conduta modificam o equilíbrio de tensão em favor das liberdades individuais para ser violento. Em termos psíquicos, trata-se de uma auto concessão de impulsos de agressividade, ódio, desprezo e nojo em relação a outros indivíduos e grupos sociais, enfim, um enfraquecimento dos controles e autocontroles civilizatórios. Em longo termo, o desequilíbrio das tensões do processo civilizador pode provocar rupturas e originar “processos descivilizadores” (DUNNING; MENNELL, 1997, p. 14), que dão vazão a eventos de extrema violência, como o holocausto, por exemplo (MARIANTE NETO *et al.*, 2021). A diminuição dos níveis de aceitação da agressividade

é uma marca do processo civilizador que, apesar de ser corriqueiramente tensionada, é função da instituição escolar e das práticas docentes que se encontram sustentadas em um código de conduta humanista a não naturalização na escola de episódios de agressividade e de misoginia.

O controle dos impulsos violentos é, assim, marcado pelo decurso do processo civilizador pela priorização de determinado código de ética de conduta na sociedade e pela incorporação de autocontroles individuais. Uma reflexão de campo sobre a aceleração da construção de um *habitus* imediatista nos estudantes durante os últimos anos tenta auxiliar a entender as dificuldades para o controle das pulsões.

A diminuição do tempo de reflexão gerado pelas mídias sociais e pela instantaneidade das respostas, de modo geral, ajuda a entender que nessa sociedade hiper conectada, estamos tendo menos paciência para esperar os retornos das demandas. Queremos que as respostas sejam imediatas, instantâneas, no mesmo dia, na mesma hora. Essa falta de destinação de tempo para reflexão entre ações faz com que muitas vezes ajamos impulsivamente, ou seja, diminuamos os controles sobre os impulsos. A rapidez da velocidade tecnológica e a aceleração da produção e do trabalho durante o período remoto produzem, inclusive, dificuldades para o exercício de controlar os impulsos. Eles seriam uma onda contrária ao processo civilizador na escola; o processo civilizador não é contínuo e constante, ele se dá em ondas; esses traços violentos são elementos também causados pela instantaneidade das redes sociais, pelos modos de produção da aceleração do tempo na pandemia [...]. Essa lógica tem relação com os controles das pulsões desses meninos, porque o aumento da agressividade e violência nesses tempos se dá apesar do aumento dos controles civilizatórios. O aumento da instantaneidade tende a aumentar a agressividade e diminuir os controles. (Diário de campo 19, 14 jun. 2022)

Compreender as violências na escola possibilita o reconhecimento e a nomeação das opressões, a reconstrução das regras e das práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo que é um elemento civilizador nomear e coibir tais episódios de violências, parece fundamental que a escola atue em torno de sua função contemporânea, que é educar e refletir com vistas à incorporação de formas de agir que sejam correspondentes a um código de ética humanista, igualitário e civilizador.

## CONCLUSÕES

Este estudo, que tratou de analisar as emoções e violências manifestadas na configuração social de retorno à presencialidade na escola, foi realizado a partir de uma imersão de quatro meses do pesquisador no campo. A partir de uma aproximação com a sociologia figuracional e a teoria do processo civilizador, constituímos uma configuração, composta por três elementos, que compõe o elemento social de interdependência entre os indivíduos.

O primeiro elemento trata da reconstrução de um *habitus* escolar, como uma das camadas do *habitus* social, e entende a instituição como normatizadora dos modos legítimos de agir e ao considerar que os autocontroles tiveram que ser reaprendidos nesse período de retorno presencial. Foram ensinados modos considerados corretos de agir na forma de comportamentos, valores e regras que visaram à incorporação de autocontroles, inclusive com vistas a um reequilíbrio emocional dos estudantes. O segundo elemento tratou, especificamente, dos comportamentos dos estudantes no que se refere às emoções e à saúde mental, tendo em vista a quantidade de choros, crises, tristezas, depressões e ansiedades observadas empiricamente. Essas reflexões possibilitam muitos caminhos de análise, porém alertaram para a generificação do trato das emoções e da saúde mental no ensino de Educação Física, e para o deslocamento das questões de saúde mental para frente da cortina da consciência, já que, em alguma medida, é socialmente permitido falar sobre essas questões.

Por fim, a terceira categoria falou sobre as manifestações desviantes dos estudantes, especialmente tratados nos termos de ‘mau comportamento’ e violências. Fugir da aula, desrespeitar o professor ou gritar foram tensionamentos às regras regulados por um processo de reaprendizado ainda não incorporado das etiquetas de comportamento no retorno à presencialidade. É razoável considerar que a crise financeira e o aumento das desigualdades no país provoquem sentimentos de injustiça, que, aliados às contradições da realidade que se atravessam nas éticas de comportamento, favoreçam o aparecimento de furtos na escola.

Ainda, deve-se considerar a ascensão de um código de conduta autoritária, violenta e misógino no País. O aumento das violências é resultante de processos de pedagogização que, no cenário atual, são incentivados também pelo próprio Estado, que modifica o equilíbrio de tensão em favor da liberdade para ser violento; uma auto concessão de agressividade, ódio, desprezo e nojo em relação a outros indivíduos e grupos sociais, enfim, um enfraquecimento dos controles civilizatórios. Em longo termo, tal desequilíbrio civilizador pode provocar rupturas e originar eventos de extrema violência.

A diminuição dos níveis de aceitação da agressividade é uma marca do processo civilizador que, apesar de ser corriqueiramente tensionada, exige da instituição escolar e das práticas docentes a não naturalização na escola de episódios de agressividade e de misoginia. Os aprendizados atitudinais e sociais de um código de conduta humanista e democrático – uma importante preocupação docente no campo – parecem ser capazes de tensionar, ainda que relativamente limitados à escola, essa direção descivilizadora. Olhar para as emoções é parte desse processo.

## REFERÊNCIAS

- BINOTTO, Bruna Taís; GOULART, Claudia Maria Teixeira; PUREZA, Juliana da Rosa. Pandemia da Covid-19: indicadores do impacto na saúde mental de adolescentes. **Psicologia e Saúde em Debate**, v. 7, n. 2, p. 195-213, 2021. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/782> Acesso em: 27 jul. 2022.
- DUNNING, Eric; MENNELL, Stephen. Prefácio à edição inglesa, p. 7-14. In: ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume 2: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2018.
- ELIAS, Norbert. Introdução. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional**. Lisboa: Edições 70, 2019. p. 85-156.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf> Acesso em: 27 jul. 2022.
- MARIANTE NETO, Flávio Py; GAIO, Adrielle Chiesa; VASQUES, Daniel Giordani; MYSKIW, Mauro. Os brasileiros: o personagem bolsonarista e o processo descivilizador. **Revista Stricto Sensu**, v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: <http://revistastrictosensu.com.br/ojs/index.php/rss/article/view/99> Acesso em: 26 jul. 2022.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- TAVARES, Viviane. Saúde mental: especialistas falam sobre os desafios no cuidado de jovens e adolescentes. **Portal Fiocruz**, 07 abr. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/saude-mental-especialistas-falam-sobre-os-desafios-no-cuidado-de-jovens-e-adolescentes> Acesso em: 27 jul. 2022.
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Metade dos adolescentes e jovens sentiu necessidade de pedir ajuda em relação à saúde mental recentemente, mostra enquête do UNICEF com a Viração. **Unicef.org**, 30 mai. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/metade-dos-adolescentes-e-jovens-sentiu-necessidade-de-pedir-ajuda-em-relacao-a-saude-mental-recentemente> Acesso em: 27 jul. 2022.
- VAZQUEZ, Daniel Arias; CAETANO, Sheila; SCHLEGEL, Rogério; LOURENÇO, Elaine; NEMI, Ana; SLEMIAN, Andréa; SANCHEZ, Zila. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 133, p. 304-317, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/XTMw5xNXxS4zK9BK3pbBxxg/?lang=pt> Acesso em: 27 jul. 2022.

## NOTAS DE AUTOR

**AGRADECIMENTOS** - Não se aplica.

**CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA** – Não se aplica

**FINANCIAMENTO** - Não se aplica.

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM** - Não se aplica.

### **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, parecer 4.873.081, em 29 de julho de 2021.

**CONFLITO DE INTERESSES** - Não se aplica.

### **LICENÇA DE USO**

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

### **PUBLISHER**

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### **EDITORES**

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

### **EDITOR DE SEÇÃO**

Juliano Silveira

### **REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS**

Juliana Rosário; Maria Vitória Duarte

### **HISTÓRICO**

Recebido em: 07 de outubro de 2022

Aprovado em: 15 de dezembro de 2022