

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente – SP

TIAGO DA SILVA ABREU FILHO

FÚTBOL CALLEJERO: estratégia para redução da indisciplina no ambiente escolar em estudantes do 9º ano do ensino fundamental

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2026

TIAGO DA SILVA ABREU FILHO

FÚTBOL CALLEJERO: estratégia para redução da indisciplina no ambiente escolar em estudantes do 9º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissionalizante de Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Universidade Estadual Paulista – Campus Presidente Prudente, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre de Educação Física.

Tiago da Silva Abreu Filho
Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Silva
Área de concentração: Educação Física
Escolar Linha de Pesquisa 1: Formação, Intervenção e Profissionalidade Docente

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2026

F481f

Filho, Tiago da Silva Abreu

Futebol Callejero: estratégia para redução da indisciplina no ambiente escolar em estudantes do 9º ano do ensino fundamental /

Tiago da Silva Abreu Filho. -- Presidente Prudente, 2026 81 f. : tabs., fotos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Jose Ricardo Silva

1. Educação Física Escolar. 2. Futebol Callejero. 3. Indisciplina. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA EM SESSÃO FECHADA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE TIAGO DA SILVA ABREU FILHO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 09 de março de 2026, às 20h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de TIAGO DA SILVA ABREU FILHO, intitulada "Futebol callejero: estratégia para redução da indisciplina no ambiente escolar em estudantes do 9o ano do Ensino Fundamental". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. JOSÉ RICARDO SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) PROEF (Programa de Mestrado Profissional de Educação Física em rede nacional) / IFSP, Professora Doutora CLAUDIELE CARLA MARQUES CHRISTOFARO (Participação Virtual) do(a) Campus Presidente Prudente. / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Prof. Dr. CARLOS AUGUSTO DE CARVALHO FILHO (Participação Virtual) do(a) COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EAD / UNOESTE. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente



JOSÉ RICARDO SILVA
Data: 16/03/2026 17:18:10-0500
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. JOSÉ RICARDO SILVA

Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente
Roberto Simonsen, 305, 19060-000, Presidente Prudente - São Paulo
<http://www.fct.unesp.br/pos-graduacao/educacao-fisica/> - CNPJ 48.031.918/0009-81

DEDICATÓRIA

A Deus, fonte de luz, sabedoria e força, por me guiar em cada passo desta jornada, por renovar minhas energias nos momentos de cansaço e por transformar desafios em aprendizado. Sem sua presença, esta conquista não seria possível.

À minha família, pelo apoio incondicional. À minha esposa, Marcela, pela paciência, compreensão e por caminhar ao meu lado, dividindo os pesos e vivendo as alegrias deste ciclo. À minha mãe, pelo amor, incentivo e exemplo de coragem. Às minhas filhas, Júlia e Bárbara, que são meu maior projeto de vida e a motivação para que eu busque sempre o meu melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Ricardo Silva, pela orientação segura, pela confiança depositada em meu trabalho e pelas valiosas contribuições, fundamentais para meu amadurecimento acadêmico e profissional.

Aos professores do PROEF/UNESP, pelos ensinamentos e pela dedicação no fortalecimento da Educação Física Escolar em rede nacional.

Aos meus colegas de turma e de profissão, pelas trocas de experiências, pelos momentos de estudo e pela amizade construída nos encontros desta caminhada. Juntos, fortalecemos nossa prática e nossa identidade docente.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, o meu muito obrigado.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo elaborar e propor uma intervenção pedagógica baseada na metodologia do *Fútbol Callejero* como estratégia de enfrentamento da indisciplina nas aulas de Educação Física na escola, apresentando sua pertinência no contexto escolar. Partiu-se da hipótese de que o *Fútbol Callejero* apresentava uma estrutura e dinâmica fértil para lidar com a problemática da indisciplina na escola. Tal estrutura divide-se em três tempos: definição coletiva das regras, realização do jogo com mediação e roda de conversa avaliativa, considerando os pilares de respeito, solidariedade e cooperação. O estudo de mestrado ora apresentado configurou-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo intervenção escolar, desenvolvida em quatro etapas: estudo teórico, planejamento, aplicação e avaliação da proposta. A intervenção foi realizada com cerca de 30 alunos de uma escola municipal de Praia Grande/SP, em oito encontros ao longo de dois meses. Os dados foram coletados por meio de questionários, observação e registros em caderno de campo, sendo analisados por estatística descritiva e Análise de Conteúdo Categorical. Apesar das limitações estruturais e do contraturno, a proposta evidenciou benefícios concretos do *Fútbol Callejero* como ferramenta pedagógica capaz de reduzir parcialmente a problemática no curto prazo e com potencial ainda mais considerável a longo prazo.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. *Fútbol Callejero*. Indisciplina.

ABSTRACT

This research aimed to develop and propose a pedagogical intervention based on the Street Football methodology as a strategy to address indiscipline in Physical Education classes at school, demonstrating its relevance in the school context. It was hypothesized that Street Football presented a fertile structure and dynamics for dealing with the problem of indiscipline at school. This structure is divided into three phases: collective definition of the rules, playing the game with mediation, and an evaluative discussion circle, considering the pillars of respect, solidarity, and cooperation. The master's thesis presented here was configured as a qualitative-quantitative research, of the school intervention type, developed in four stages: theoretical study, planning, application, and evaluation of the proposal. The intervention was carried out with approximately 30 students from a municipal school in Praia Grande/SP, in eight meetings over two months. Data were collected through questionnaires, observation, and field notes, and analyzed using descriptive statistics and Categorical Content Analysis. Despite the structural limitations and the after-school schedule, the proposal highlighted concrete benefits of Fútbol Callejero (street football) as a pedagogical tool capable of partially reducing the problem in the short term and with even more considerable potential in the long term.

Keywords: School Physical Education. *Fútbol Callejero*. Indiscipline.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1 Objetivos	11
1.2 Estudo teórico	12
2. INDISCIPLINA: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES	13
2.1 Conceitos	13
3. INDISCIPLINA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA	22
3.1 Educação Física escolar: a pedagogia inovadora do Futebol Callejero	26
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INTERVENÇÃO	30
4.1 População do estudo	30
4.2 Contexto da Pesquisa	31
4.3 Procedimento de coleta de dados	33
4.4 Apresentação e análise dos dados do Questionário e Roda de conversa pré-intervenção aplicados aos professores da turma do 9º ano F	36
4.5 Apresentação e análise de dados do Questionário pré-participação aplicado aos alunos (grupo intervenção)	41
4.6 Sequência pedagógica – descrição e discussão dos resultados	47
4.7 Análise de dados	66
4.8 Apresentação e análise de dados do Questionário pós-intervenção dos professores	67
4.8.1 Experiência com indisciplina	67
4.8.2 Percepção sobre comportamento e convivência	68
4.8.3 Avaliação das atividades de Futebol Callejero	69
4.9 Apresentação e análise de dados do Questionário pós-intervenção – alunos da turma do 9º ano F	70
4.9.1 Ocorrências de indisciplina escolar	70
4.9.2 Percepções sobre mudanças no comportamento e convivência	71
4.9.3 Avaliação das atividades e impactos percebidos	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78

1. INTRODUÇÃO

A indisciplina é um dos fatores que comprometem a prática pedagógica do professor e o aprendizado dos alunos, pois interfere no tempo destinado à aula conforme a necessidade de contornar questões como os conflitos gerados entre os pares: barulho, bagunça e em casos mais graves, a violência e a falta de cuidado com os materiais didáticos/esportivos. Alguns autores que conceituam a indisciplina, visando auxiliar no entendimento da problemática enfrentada, reforçam os aspectos comportamentais. Normalmente, tais aspectos estão relacionados a normas estabelecidas dentro do grupo tacitamente e/ou definidos previamente para organização das relações entre professores e alunos e entre os estudantes. Portanto, seguir a norma é o que se espera, enquanto o desrespeito às regras é a indisciplina.

La Taille (1996) define a disciplina como comportamentos regidos por um conjunto de normas, sendo a indisciplina comportamentos que se opõem às regras que regem o convívio num determinado contexto. De modo complementar, Amado (2001) relaciona o conceito de indisciplina ao ambiente escolar. Ressalta que a indisciplina é o não cumprimento das regras de trabalho ou “exigências instrumentais” que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula. A indisciplina impede, ou ao menos dificulta, a aquisição dos objetos de ensino-aprendizagem (“sistema produtivo”).

Santos et al. (2008) identificaram atitudes que ilustram bem essas situações, como não respeitar/seguir regras; falta de respeito (aos professores e colegas); agitação excessiva e conversas paralelas. Pode-se citar como exemplos: aquele aluno que fica de pé quando é necessário se sentar; que se senta quando é para ficar em pé; que não respeita as regras do jogo; que conversa com o colega durante a explicação e depois pergunta o que é para fazer; descuidado com o material didático da escola e roupas e/ou objetos de colegas; que interrompe a fala do professor ou de outros estudantes de forma impertinente, entre outras situações.

Ao tratarem dos fatores contextuais (sociais, econômicos, emocionais) que podem resultar na indisciplina e como seus efeitos influenciam na prática pedagógica, estudos de Sant’Ana (2012, p.23) apontam que a problemática da indisciplina não tem sua origem apenas no interior da escola. Envolve não apenas a relação professor-aluno, gestão e administração escolar, mas também problemas sociais e econômicos, o mundo do aluno, baixa qualidade de vida e conflitos familiares.

Observa-se um aumento gradativo da concentração de estudantes no Município da Praia Grande. Uma reportagem da TV Tribuna, jornal local, registrou que mais de mil alunos migraram da rede particular para a municipal no período pós-pandemia. Dados do IBGE corroboram com essa informação, os quais apontam o crescimento de 60 mil habitantes em dois anos na baixada santista, onde está situada a cidade de Praia Grande/SP. Por todos esses motivos, é natural que ocorra uma demanda maior de vagas escolares nas escolas públicas. No entanto, sem a estrutura devida para comportar este contingente de alunos.

Todo esse panorama incide sobre a questão da indisciplina dos estudantes, segundo Gaspari et al. (2006) o número elevado de estudantes impacta na organização da aula, no controle de materiais e na segurança, aumentando riscos de desobediência e conflitos. Na Educação Física escolar, a questão se torna mais complexa. Isso se deve ao fato das aulas ocorrerem no espaço aberto das quadras, do corpo em movimento ser elemento central das práticas e das dinâmicas coletivas estarem comumente mais presentes.

Assim, a indisciplina se manifesta de maneira distinta, por vezes, mais aguda, como será visto adiante. Por outro lado, a Educação Física na escola, pela sua especificidade, pode apresentar propostas eficazes na abordagem desta problemática. Nesse sentido, o *Fútbol Callejero* figura como uma possibilidade de intervenção pedagógica útil para lidar com a questão da indisciplina, pois pode ser adaptado para garantir a participação equitativa de todos os alunos. Inclusive aqueles com menos habilidades motoras ou desinteressados pelo esporte.

Essa metodologia tem como conceito básico aliar o ensino do futebol com princípios de respeito, cooperação e solidariedade. A pontuação da partida é considerada não apenas pelo número de gols, mas também pelas atitudes, de modo que vence o jogo a equipe que soma gols e aspectos atitudinais.

A proposta do *Fútbol Callejero*, desenvolvida nos bairros periféricos de Buenos Aires, com o objetivo de retornar às raízes do futebol de rua, com uma proposta de educação popular e lazer, em que seus membros participam acordando regras que são respeitados por todos, não há a necessidade de juiz, somente de um mediador que favorece o diálogo e ajuda nas soluções e mediações dos conflitos e na determinação dos resultados. O jogo é dividido em três tempos, com o primeiro, os jogadores decidindo sobre as regras e atitudes que orientarão a partida, no segundo tempo, que tem duração de 20 minutos é onde ocorre o jogo, propriamente dito, no terceiro tempo são discutidos o desenrolar do jogo e define-se o escore da partida (Darido; Gonzáles; Ginciene, 2018, p.17).

O presente estudo está relacionado com o anseio pessoal do pesquisador quanto ao problema da indisciplina nas aulas de Educação Física. Notadamente, tal problemática não é exclusiva da área. Outras disciplinas também se deparam com essa dificuldade. Dentre os motivos apresentados, a razão que conduziu esta proposta de investigação e intervenção pedagógica foi a semelhança entre o contexto de surgimento do *Fútbol Callejero* e a comunidade na qual a pesquisa decorrerá. Ambos são bairros periféricos e com a população em vulnerabilidade social.

Essa correspondência reforça a relevância da proposta, pois, como destaca Neira (2009), o entorno da escola deve ser considerado na elaboração das práticas pedagógicas. Para o autor, a Educação Física precisa dialogar com as manifestações culturais do território, valorizando os saberes e experiências dos alunos. Considerando a similaridade dos cenários, espera-se obter êxito na implementação da proposta para sequência pedagógica. Assim, ao incorporar o *Fútbol Callejero* como conteúdo pedagógico, busca-se uma prática contextualizada e crítica, alinhada à perspectiva cultural da Educação Física.

1.1 Objetivos

Objetivo geral

Apresentar uma proposta pedagógica para enfrentamento da indisciplina dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, identificada com uma queixa recorrente na comunidade escolar pesquisada, a partir do uso da metodologia do *Fútbol Callejero* nas aulas de Educação Física.

Objetivos específicos

- Desenvolver uma proposta pedagógica baseada no método do *Fútbol Callejero*, promovendo o protagonismo juvenil e a corresponsabilidade;
- Analisar os efeitos dessa intervenção no contexto escolar, com foco na redução de comportamentos considerados indisciplinados e na melhoria da convivência;
- Investigar o potencial uso da metodologia do *Fútbol Callejero* como estratégia pedagógica para o enfrentamento da indisciplina nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental.

1.2 Estudo Teórico

Para o estudo teórico, realizou-se um levantamento bibliográfico a partir de consultas de repositórios online com abrangência na área da Educação Física Escolar, sobre a temática da indisciplina.

Para um primeiro recorte, foram priorizadas produções publicadas entre 2015 e 2024, especialmente artigos, teses e dissertações, com o objetivo de identificar as contribuições mais recentes acerca da indisciplina escolar e das metodologias pedagógicas investigadas. Contudo, também foram incorporadas obras anteriores a esse período, por se tratarem de referências clássicas e fundantes, indispensáveis para fundamentar teorias e conceitos centrais do estudo, como Bourdieu e Passeron (1970), Aquino (1996) .

O levantamento desse material foi feito a partir dos direcionamentos resultantes de pesquisas das bases de dados CAPES e/ou SciELO. Para tanto, utilizou-se expressões ou palavras-chave associadas à Educação Física Escolar e pertinentes ao projeto: indisciplina e EF; *Fútbol Callejero*. Em uma pesquisa prévia, os retornos oferecidos por essas bases direcionaram a repositórios de universidades e revistas científicas de Educação Física ou áreas correlatas. Parte dessa bibliografia levantada fundamentará as etapas a seguir do estudo.

2. INDISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, os estudos sobre a indisciplina escolar serão aprofundados. A proposta é fazer uma exposição com objetivo de compreender o conceito. Busca-se identificar suas causas, suas manifestações no cotidiano e quais são os desafios enfrentados pelos professores. Inicialmente, será realizada uma revisão da literatura, considerando o ambiente escolar de forma geral, até alcançar a área específica de atuação desta pesquisa, a Educação Física.

Para isso, são abordados diferentes estudos que contribuem com explicações sobre a indisciplina. Alguns da psicologia do desenvolvimento, outros das abordagens críticas da sociologia da educação e autores da Educação Física. Esse panorama ajudará a ampliar a compreensão do problema e, conseqüentemente, na preparação para enfrentá-lo de maneira mais crítica e assertiva.

O foco será a indisciplina nos anos finais do Ensino Fundamental, uma fase cheia de mudanças. Os estudantes experimentam transformações físicas, emocionais e cognitivas que alteram a forma como eles se relacionam com o mundo e, claro, com a escola também. Segundo Charlot (2000), os alunos nessa fase vivem um processo de construção identitária, no qual a relação com o saber e com a instituição escolar torna-se mais complexa. La Taille (2006) complementa que essa etapa do desenvolvimento é atravessada por conflitos entre o desejo de autonomia e a necessidade de limites, o que impacta diretamente no comportamento em sala de aula.

2.1 Conceitos

Segundo Aquino (1998), para conceituar a indisciplina, pode-se partir do entendimento do que seja disciplina, porque, dependendo desse conceito, pode-se ter percepções bastante distintas. Para o autor, se a disciplina for compreendida como os

[...] comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá ser traduzida de duas formas: 1) a revolta contra essas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediências insolentes; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações (Aquino, 1998, p. 10).

Para ampliar a compreensão sobre o conceito de indisciplina, destaca-se a definição de La Taille, Pedro-Silva e Justo (2013, p. 60). Para eles, indisciplina é “[...] toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de elaboração”. A disciplina, por sua vez, refere-se ao conjunto de comportamentos regidos por normas. Já a indisciplina ocorre quando há oposição a essas regras em um determinado contexto. Ou seja, enquanto a disciplina mantém a ordem, a indisciplina a desafia.

É importante mencionar que em algumas situações, o indivíduo não percebe que está cometendo um ato de indisciplina. Nestas situações, é fundamental que existam políticas públicas articuladas que promovam uma educação voltada para a convivência ética e cidadã. Essa tarefa não é exclusiva da escola, deve envolver a família, os meios de comunicação, as instituições religiosas e os demais espaços formativos da sociedade. Nesse contexto, a escola assume um papel relevante. É nela que se criam oportunidades para o diálogo, a orientação e a construção coletiva de valores. Refletir com os estudantes sobre o sentido das regras e do convívio social é uma de suas funções mais importantes.

Os estudos atuais sobre a indisciplina escolar indicam a necessidade de distinguir diferentes formas de conflito presentes no cotidiano das escolas. Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países demonstram que a chamada violência “dura”, caracterizada por ações tipificadas pelo Código Penal, como agressões físicas, ameaças, extorsões ou porte de armas, não apresenta crescimento significativo no contexto escolar. Em contrapartida, observa-se um aumento expressivo das incivildades, entendidas como microviolências cotidianas que, embora não configurem crimes, afetam diretamente a qualidade das relações e o clima pedagógico (Garcia; Tognetta; Vinha, 2013).

As incivildades manifestam-se por meio de comportamentos como interrupções constantes, desatenção, circulação pela sala, uso de linguagem ofensiva, gestos de desrespeito e indiferença às orientações do professor, produzindo um ambiente de desgaste permanente e comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente da violência penal, tais condutas não violam normas jurídicas formais, mas rompem expectativas sociais básicas de convivência e respeito mútuo (Garcia; Tognetta; Vinha, 2013).

A indisciplina, por sua vez, relaciona-se à ruptura do contrato pedagógico da aprendizagem, caracterizando-se por comportamentos que interferem diretamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas, como a recusa em participar das propostas, a realização de tarefas paralelas durante as aulas ou o desinteresse sistemático pelas situações de ensino (Garcia; Tognetta; Vinha, 2013).

Apesar dessas distinções conceituais, observa-se que a escola tende a tratar violência, indisciplina e incivilidades da mesma maneira, aplicando intervenções semelhantes para questões de naturezas distintas, o que compromete a eficácia das ações educativas e reduz o potencial formativo das práticas escolares. Tal postura favorece tanto respostas excessivamente punitivas quanto a banalização de comportamentos que deterioram o ambiente escolar, reforçando a necessidade de intervenções pedagógicas que considerem a especificidade de cada tipo de conflito (Garcia; Tognetta; Vinha, 2013).

Quanto à percepção dos professores, eles tendem a associar a indisciplina a atitudes de rebeldia, intransigência e desrespeito às normas estabelecidas. Nesse sentido, a indisciplina aparece como uma afronta direta à autoridade e à ordem escolar, caracterizando comportamentos inadequados como desinteresse, agitação e desobediência (Chagas, 2001). A ausência de um regime de ordem compromete a harmonia e a eficácia das relações já que, para Rocha (1996), é essencial que existam regras, normas e leis para o convívio tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

Embora compreender os conceitos relacionados à disciplina sejam importantes para um estudo introdutório, analisar as manifestações de forma isolada pode conduzir a uma visão reducionista, que ignora as causas vinculadas à aspectos sistêmicos, contemporâneos, relacionais e culturais. Existem perspectivas mais amplas envolvidas na indisciplina.

Vasconcelos (2009), introduz um novo olhar ao relacionar a indisciplina com a crescente falta de interesse e engajamento por parte dos alunos. Segundo ele, o avanço tecnológico resultou no distanciamento entre professores e estudantes. As práticas pedagógicas tornaram-se desinteressantes para estes últimos. Neste cenário, a indisciplina pode ser entendida como uma falta de sincronismo entre o conteúdo escolar e a realidade vivenciada pelos alunos.

A Lei Federal n.15.100/2025 (Brasil, 2025), que restringe o uso do celular por estudantes nos estabelecimentos de ensino, surge em resposta a essas mudanças ocorridas com a evolução tecnológica. A insistência na utilização de telas sem

consentimento do professor durante as atividades, impacta negativamente o aprendizado, na concentração e na saúde mental dos estudantes. Foi necessário, portanto, elaborar uma lei para normatizar a questão. Como já mencionado por diversos autores, o que contraria a regra/norma é indisciplina.

La Taille (2009) afirma que a indisciplina escolar é um reflexo da falta de limites e valores presentes na sociedade. Ele destaca que o enfrentamento dessa questão exige uma atuação conjunta entre escola e família, evidenciando a necessidade de uma abordagem integrada e colaborativa. Com essa reflexão, pode-se entender melhor a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) nesse processo. Trata-se de um documento fundamental que é construído com a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar. O PPP permite adequar a organização do trabalho pedagógico à realidade escolar, definindo valores, considerando a cultura e a identidade da escola.

A indisciplina escolar muitas vezes decorre do distanciamento do aluno em relação ao conteúdo, configurando-se como um problema relacional e, em muitos casos, evitável. Esse quadro se agrava quando escola e família não assumem suas responsabilidades: a escola tende a atribuir a culpa a fatores externos, enquanto os pais responsabilizam os professores, e os alunos criticam a instituição. Segundo Vasconcellos (2009), a adoção de posturas autoritárias e regras unilaterais afasta as famílias da escola, fragiliza a autoridade docente e dificulta a mediação de conflitos.

Como resultado, a indisciplina aparece como reflexo de uma juventude que não encontra pertencimento. Apatia, desânimo e desesperança traduzem a vivência de muitos estudantes (Corrêa, 2009). A escola, que deveria ser espaço de sentido, torna-se, para alguns, apenas mais uma estrutura opressora. E nesse cenário, até o corpo grita.

Amado (2008) explica que esses conflitos revelam tensões entre os professores e os alunos. Juízos de valor, críticas mútuas, ausência de empatia e insegurança institucional enfraquecem a autoridade docente. Quando a gestão escolar não apoia os professores, a situação se agrava. O professor sente-se desamparado. Isso compromete sua imagem e prejudica seu desempenho.

No entanto, os autores Garcia; Tognetta e Vinha (2013) consideram o conflito como algo natural na convivência escolar, essencial para o desenvolvimento moral e social dos estudantes. Eles ressaltam que os conflitos não são problemas a serem evitados, mas oportunidades de aprendizagem, diálogo e construção do respeito

mútuo. Dessa forma, o conflito fomenta a autonomia e a responsabilidade, preparando os alunos para lidar com as diferenças e para a vida em sociedade. Evitar ou reprimir os conflitos sem mediação impede esse aprendizado importante. Portanto, o conflito deve ser mediado de maneira planejada e construtiva, promovendo a convivência saudável e o fortalecimento do contrato pedagógico.

Muito embora os conflitos sejam inerentes à convivência, estabelecer limites é necessário no ambiente escolar. Zagury (2001, p.74) aponta que “[...] a falta de limites claros, tanto em casa quanto na escola, gera comportamentos indisciplinados que se intensificam à medida que a criança cresce”. Segundo a autora, o aluno necessita de referências consistentes que orientem sua conduta e é por meio da vivência de frustrações que se desenvolvem a noção de responsabilidade e o respeito ao outro.

A inconsistência desses limites compromete a construção da autonomia. Em muitos casos, o aluno não encontra esses limites em casa e não dispõe de referências sólidas com as quais possa se orientar. Ao chegar à escola, depara-se com regras, horários e tarefas que exigem responsabilidade. É justamente nesse cenário, marcado pela exigência de adaptação às normas coletivas, que os conflitos podem acontecer.

Sant’ana (2012) aponta que a indisciplina está relacionada a diversas causas, tanto internas, como infraestrutura, gestão escolar, relação entre professor e aluno, e processo de ensino, quanto externos, como problemas socioeconômicos, baixa qualidade de vida e conflitos familiares. Outros fatores são as dificuldades de aprendizagem que ocorrem quando, segundo Charlot (2000), os alunos não conseguem acompanhar o ensino e não desenvolvem as competências esperadas, o que pode acarretar comportamentos indisciplinados.

Quanto às consequências da indisciplina, a partir da análise de diversos estudos, Sant’ana (2012) afirma que a indisciplina escolar gera impactos profundos. Ela atinge alunos, professores e o ambiente educativo como um todo. A desordem em sala de aula reduz o tempo efetivo destinado ao ensino. Isso compromete a aprendizagem, diminui o desempenho acadêmico e desmotiva os estudantes.

Além disso, a pressão por resultados pode levar às escolas a avaliações formais que pouco refletem a aprendizagem real, tornando o processo superficial e fragmentado. O autor também observa que a indisciplina afeta diretamente as relações sociais e emocionais. Conflitos, desrespeito e até episódios de violência criam um clima de insegurança. Esse ambiente hostil pode provocar ansiedade, depressão, baixa autoestima e até o abandono escolar. A médio e longo prazos,

comportamentos desajustados tendem a evoluir para práticas de risco, podendo se vincular a formas de delinquência juvenil.

Os professores, por sua vez, sofrem um impacto intenso. O convívio diário com situações de indisciplina gera estresse e desgaste emocional. Em muitos casos, a tensão acumulada leva à síndrome de *burnout*, sobretudo quando não há apoio institucional ou reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. Assim, conclui Sant'Ana (2012), a indisciplina ultrapassa os limites da sala de aula. Ela compromete a qualidade do ensino, fragiliza as relações interpessoais e ameaça o próprio projeto educativo da escola.

Alguns autores oferecem interpretações e leituras críticas ao relacionar a instituição escolar com sua função e efeitos na sociedade, considerando as tensões existentes nessa relação. Tais contribuições podem ser pertinentes para a reflexão sobre indisciplina. Neste prisma, Perrenoud (2000, p.119) oferece uma leitura sobre questões institucionais: “[...] a escola tradicional não suporta bem o questionamento da autoridade. A indisciplina aparece como uma transgressão pessoal, não como sintoma de falhas institucionais”. Na visão deste autor, a escola tradicional personaliza a indisciplina e oculta os defeitos de suas próprias práticas, como currículos descontextualizados, metodologias excludentes e relações autoritárias entre professores e alunos. Em outras palavras, a escola tradicional não se pergunta “o que esse comportamento revela sobre nossa prática?”, mas apenas “como punir ou controlar esse aluno?”.

Para Candau (2002), comportamentos rotulados como indisciplina podem ser manifestações culturais ou étnico-raciais não reconhecidas. A autora afirma que a escola ainda opera sob a lógica homogênea e tudo que escapa a esse modelo é rapidamente rotulado como indisciplina. Superar essa lógica exige o reconhecimento da diversidade como princípio educativo, o que significa incluir a escuta ativa dos estudantes, valorizar sua bagagem cultural e adotar práticas pedagógicas que contemplem múltiplas vozes e experiências. Nesse contexto, a indisciplina deixa de ser vista como “erro” do aluno e passa a ser um sinal de resistência e afirmação de identidade, exigindo uma resposta educativa mais sensível, dialógica e inclusiva.

Essa lógica de desvalorização das vivências culturais dos estudantes também se articula com a crítica de Bourdieu e Passeron (1970), ao denunciarem o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais. Segundo estes autores, a instituição pressupõe que o desempenho e o reconhecimento devem ser proporcionais ao

esforço e à capacidade individual, ignorando o contexto social e econômico dos alunos. Ao fazer isso, a escola favorece as classes dominantes, pois considera "naturais" as diferenças de desempenho escolar, desconsiderando que estudantes das camadas populares partem de posições historicamente desfavorecidas.

Essas leituras propõem que a indisciplina deve ser compreendida em seu contexto social e cultural mais amplo, e que enfrentá-la exige repensar as estruturas escolares e seus mecanismos de exclusão. Enfim, exige exercitar um olhar para além daquele comportamento indisciplinado. Diversos autores renomados da educação, da pedagogia crítica, da filosofia e da psicologia do desenvolvimento moral, como La Taille (1998), Golba (2009) e Arendt (2005), oferecem importantes contribuições para entender o binômio, autoridade/autoritarismo e o comportamento dos alunos.

Segundo La Taille (1998), a autoridade legítima é reconhecida como justa pelos alunos, visa o bem comum e se baseia no diálogo e exemplo. Em contraste, o autoritarismo é imposto, baseado na obediência cega ou no medo, e não permite questionamento, comprometendo o desenvolvimento moral. Segundo o autor, o excesso de normas também dificulta o exercício de uma autoridade legítima, pois prejudica a compreensão do sentido das regras. Por isso, é essencial que as regras sejam claras e compreendidas por todos.

Nessa mesma perspectiva, Golba (2009) chama atenção para uma contradição recorrente no cotidiano escolar. Embora o discurso institucional valorize o pensamento crítico, na prática, muitos educadores interpretam o questionamento dos alunos como indisciplina ou desafio à autoridade. Contudo, quando bem orientadas, essas atitudes podem indicar justamente o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, revelando estudantes capazes de refletir, problematizar e se posicionar de forma consciente.

Dessa forma, as diferentes abordagens apresentadas convergem para a ideia de que a adesão dos alunos às normas escolares deve ser consciente e refletida. As regras precisam ser compreendidas em seus princípios para que façam sentido no convívio coletivo. Quando isso ocorre, a disciplina deixa de ser um mecanismo de imposição e passa a ser assumida como uma construção compartilhada, favorecendo a formação ética, a autonomia moral e o exercício da cidadania.

Sob essa perspectiva, a indisciplina não deve ser vista apenas como um problema de ordem ou controle, mas como expressão de conflitos mais profundos — muitas vezes relacionados à ausência de sentido naquilo que se aprende. Para

Charlot (2000), compreender a realidade do aluno e valorizar sua experiência são passos fundamentais para a construção de vínculos e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais humana, significativa e transformadora.

A literatura converge na compreensão da indisciplina escolar como um fenômeno complexo, multifatorial e relacional, que não pode ser explicado apenas por comportamentos individuais nem resolvido por medidas punitivas. De modo geral, autores como Aquino (1998) e La Taille, Pedro-Silva e Justo (2013) a definem como uma ruptura das normas de convivência, podendo ocorrer por contestação ou desconhecimento. Garcia, Tognetta e Vinha (2013) destacam a importância de diferenciar indisciplina, incivilidades e violência, ressaltando que os conflitos fazem parte do cotidiano escolar e podem ter caráter formativo quando mediados.

Além disso, há concordância de que a indisciplina está relacionada à falta de sentido da escola para os alunos, sendo influenciada por fatores internos e externos, como indicam Sant'Ana (2012) e Vasconcellos (2009), enquanto Charlot (2000) enfatiza a relação do estudante com o saber. Nesse contexto, La Taille (1998) e Zagury (2001) defendem a construção de uma autoridade docente legítima, baseada no diálogo e na clareza das regras.

Por outro lado, há divergências quanto às causas e interpretações da indisciplina. Enquanto La Taille (2009) e Zagury (2001) a associam à falta de limites e valores, Perrenoud (2000) critica a tendência da escola de responsabilizar apenas o aluno, ignorando suas próprias limitações como instituição. Candau (2002) argumenta que certos comportamentos considerados indisciplinados podem ser expressões culturais ou formas de resistência, ideia que se articula com Bourdieu e Passeron (1970), ao apontarem o papel da escola na reprodução das desigualdades.

Além disso, Golba (2009) destaca que o questionamento dos alunos pode indicar autonomia crítica, e não necessariamente indisciplina. Assim, a indisciplina passa a ser compreendida não apenas como problema de controle, mas como um indicador de tensões nas relações escolares, exigindo práticas mais dialógicas, inclusivas e significativas.

Deste modo entendemos que indisciplina escolar não pode ser explicada por uma única causa. Nem resolvida com medidas punitivas isoladas. Exige leitura ampliada e intervenção coletiva. A escola precisa repensar suas práticas, seus currículos e sua cultura institucional. Precisa incluir, escutar e acolher. Sim, é

importante manter a ordem e estabelecer limites, mas também é necessário criar vínculos e dar sentido ao ato de aprender.

Essa compreensão auxiliou na leitura dos resultados desta pesquisa, afastando interpretações punitivas ou moralizantes e permitindo analisar as manifestações observadas como expressões das relações, práticas pedagógicas e condições institucionais. A indisciplina deve estar vinculada à legitimidade e ao sentido das normas, e não à sua imposição. Logo, a descrição dos resultados, a adesão ou a resistência às regras foram avaliadas à luz da compreensão, participação e reconhecimento dos estudantes em relação aos combinados.

Outra ideia central refere-se à ressignificação dos conflitos no ambiente escolar, tratando-os como uma situação natural de convivência e uma oportunidade de aprendizado. São momentos profícuos para fomentar a reflexão, a negociação e aprendizagem ética, principalmente quando mediados por meio dos diálogos. Dessa forma, a mediação é primordial na leitura dos dados e na compreensão dos efeitos da sequência didática.

O Fútbol Callejero tem como principal característica, como já mencionado, os combinados das regras, as rodas de conversa antes e depois dos jogos, assim como a figura do mediador que irá conduzir os diálogos entre os alunos quando houver conflitos. Além disso, a noção de autoridade legitimada, construída a partir da coerência, do respeito e da justiça, orientará a leitura das interações observadas. Situações de questionamento, negociação ou resistência às regras serão analisadas não como afrontas à autoridade, mas como possíveis expressões de autonomia moral e pensamento crítico.

A análise levou em consideração o contexto sociocultural e institucional da comunidade escolar pesquisada. As características da escola e as dificuldades previamente relatadas pelos docentes foram elementos fundamentais na interpretação dos dados produzidos, obtendo resultados mais fidedignos. Essas ideias constituem o referencial interpretativo que sustentou a descrição e a análise dos resultados apresentados nos capítulos seguintes, permitiu compreender os efeitos, os limites e as potencialidades da sequência pedagógica desenvolvida, bem como seus desdobramentos para a reflexão sobre a indisciplina escolar.

3. INDISCIPLINA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para melhor entender a indisciplina escolar na Educação Física de modo específico, é necessário fazer um resgate histórico dessa área. Nele, é possível observar mudanças profundas ao longo do tempo, notadamente motivadas por interesses políticos, sociais e culturais. Sua institucionalização ocorreu no final do século XIX, momento em que a Educação Física deixa de ser uma prática espontânea ou recreativa e assume o status de disciplina escolar, interligada sempre a abordagens militares e higienistas.

Segundo Castellani Filho (2010), a Educação Física militarizada no Brasil usou a ginástica para padronizar corpos para fins de moralização, eugenia e controle estatal. Isso gerou resistência ao expor essas práticas como dominação ideológica, distante das realidades populares transformadoras. Esse caráter normativo e rígido fazia da aula de Educação Física um espaço alienante, reduzindo os alunos a meros executores de comandos.

Sobre esse fato, Darido e Rangel (2011) mencionam que a Educação Física é uma prática social e cultural que ultrapassa a simples execução de técnicas. Eles enfatizam que a Educação Física deve contribuir para a formação integral do sujeito, indo além do desempenho motor, promovendo criticidade, autonomia e participação social. Defende ainda que a escola deve possibilitar o acesso dos alunos a diferentes práticas corporais (esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas), entendidas como manifestações culturais e não apenas como exercícios físicos.

A indisciplina aparecia quase sempre como sinônimo de “não obediência” às regras previamente estabelecidas pelo professor, sem abertura para reflexão e posicionamento crítico dos alunos. O controle era um critério estratégico e a ausência dele era vista como um problema a ser eliminado. A partir da década de 1980, o esportivismo ganhou força no ambiente escolar. Inspirado nos clubes e nas instituições militares, trouxe para a Educação Física uma lógica competitiva, voltada para a performance e a seleção dos mais habilidosos.

Nesse contexto, o rendimento passou a ser o critério de valor e quem não possuía habilidades suficientes era marginalizado. Essa exclusão produziu efeitos diretos na relação pedagógica: muitos estudantes se sentiam desmotivados. Sobre o período esportivista, Darido e Rangel (2011) apontam a necessidade de superar

modelos tecnicistas que alimentam a exclusão e, indiretamente, a indisciplina. Durante décadas, esse modelo moldou as aulas de Educação Física

A partir da década de 1980, com o fortalecimento da Educação Física Crítico-Superadora, essas concepções começaram a ser questionadas. Influenciada pela pedagogia histórico-crítica, essa abordagem defendeu o esporte como manifestação cultural e histórica, a ser compreendido criticamente no âmbito escolar. Não bastava praticar: era preciso entender, problematizar, ressignificar.

Nesse debate, a contribuição de Bracht (2000) é decisiva. Ao diferenciar o “esporte na escola” — mera reprodução do modelo de rendimento — do “esporte da escola”. Era necessário dar um tratamento pedagógico ao esporte para superar a lógica excludente que historicamente alimentou conflitos e resistências nas aulas. Da mesma forma, Darido e Rangel (2011), reforçam que a Educação Física na escola deve promover o princípio da inclusão, com a inserção e integração dos alunos à Cultura Corporal de Movimento por meio de vivências que problematizem criticamente os conteúdos.

Essa mudança de paradigma trouxe um novo olhar para a indisciplina. Mais do que simples atos de desobediência, ela passa a ser entendida como sintoma de uma prática que precisa ser transformada para incluir e dar voz aos estudantes. Esse fenômeno reflete dimensões estruturais, familiares, sociais e pedagógicas. Esses elementos se entrelaçam, formando um cenário complexo em que a indisciplina pode assumir diferentes formas — desde pequenas perturbações até situações de vandalismo (Vasconcelos 2009). Independentemente da forma, o prejuízo é imediato no ambiente escolar, pois enfraquece as relações entre alunos, professores e gestores.

A Educação Física, por sua natureza dinâmica e corporal, apresenta especificidades importantes no que se refere à indisciplina. As aulas ocorrem em dois contextos distintos: em sala de aula e em espaços externos, como quadras e campos. Nesses ambientes mais abertos, os alunos deixam os espaços confinados e, muitas vezes, extravasam suas energias e emoções. A liberdade de movimento, o contato físico e o caráter lúdico das práticas corporais ampliam as chances de conflito. A indisciplina, nesses casos, pode surgir de forma espontânea e intensa. Isso exige do professor um olhar atento, sensível e um manejo pedagógico, ajustado ao contexto e ao grupo.

Além das especificidades da Educação Física escolar, cabe destacar que a indisciplina está relacionada com fatores como carência afetiva, estilos de ensino inadequados e ausência de sentido nas aulas. Sobre isso, Vasconcelos (2011, p.29) confirma a necessidade de limites, mas nos alerta: “não se faz civilização sem desejos, sem iniciativa, sem liberdade”. Para ele, limites sem criação de vínculos e afetos, sem projeto pedagógico comum, perdem sentido educativo, reproduzindo autoritarismo em vez de proporcionar a autonomia.

Soma-se a isso: a constatação da falta de planejamento e organização pedagógica, o que compromete a condução do processo educativo; a falta de clareza nos objetivos pedagógicos; e, por fim, a ausência de estratégias didáticas que envolvam os alunos de forma significativa. Darido e Rangel (2011) ressaltam que é preciso superar “o rola bola”, pois essa prática limita e desvaloriza a Educação Física ao tratá-la apenas como recreação sem planejamento ou objetivos formativos.

Outra questão a ser ponderada em relação ao tratamento da indisciplina diz respeito à exclusão e a punição dos alunos. Luckesi (1994) enfatiza que a maior dificuldade do processo pedagógico é implementar um bom ensino, acolhendo, nutrindo e sustentando o educando, sem castigo ou punição, proporcionando a inclusão de todos os alunos.

Sobre a carência afetiva mencionada anteriormente por Vasconcelos (2011), o papel do professor de Educação Física ganha destaque, muitas vezes assumindo uma função quase paternal. Essa presença se expressa especialmente nos espaços de convivência, como a quadra, onde o contato direto e as intervenções pedagógicas contribuem para estabelecer vínculos e limites.

Nas aulas de Educação Física, a indisciplina pode ser lida de forma simbólica. Segundo Cano e Neira (2016), o corpo em movimento é uma linguagem. Ele comunica desejos, resistências, afetos e emoções. Um aluno que se recusa a participar, interrompe o jogo ou ignora regras pode estar, na verdade, pedindo escuta. Pode estar tentando dizer algo – sem palavras.

Essa perspectiva dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), na qual a Educação Física integra o campo das linguagens. O movimento, portanto, não é apenas físico. Ele é social, emocional e expressivo. Ler o corpo requer sensibilidade. Exige do professor escuta e interpretação cuidadosa, mesmo quando o silêncio corporal se impõe.

Deve-se considerar, também, os desafios estruturais que impactam nas aulas e incidem nos comportamentos: quadras malcuidadas; falta de equipamentos; espaços precários. A escola, neste cenário, torna-se pouco atraente. Para muitos, é apenas mais um ambiente opressor. A indisciplina, então, reflete um sentimento profundo de não pertencimento, conforme menciona Vasconcelos (2011).

Seu texto está bem fundamentado teoricamente, mas pode ganhar mais clareza, coesão e precisão acadêmica com alguns ajustes na redação e organização das ideias. Segue uma versão revisada e mais fluida:

A literatura sobre a indisciplina na Educação Física escolar apresenta amplo consenso ao considerá-la um fenômeno relacional, fortemente influenciado pelo contexto histórico da disciplina. Segundo Castellani Filho (2010), a Educação Física de caráter militarista e higienista compreendia a indisciplina como mera desobediência a comandos. Posteriormente, o modelo esportivista, conforme Darido e Rangel (2011), contribuiu para a exclusão de alunos menos habilidosos, favorecendo a desmotivação e, conseqüentemente, manifestações de resistências a atividades.

Há convergência entre Bracht (2000) e Darido e Rangel (2011) quanto à necessidade de superação dessas abordagens por meio de práticas pedagógicas críticas e inclusivas, que promovam reflexão, participação e atribuição de sentido às aulas. Nessa mesma direção, Cano e Neira (2016), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2017), destacam o corpo como uma forma de linguagem capaz de expressar emoções, resistências e demandas por escuta, reforçando a importância de estratégias pedagógicas sensíveis. Luckesi (1994) complementa essa perspectiva ao defender a inclusão e a superação de práticas punitivas.

Assim, autores como Bracht (2000) e Cano e Neira (2016) interpretam os comportamentos indisciplinados não apenas como desvios, mas como expressões de resistência, exclusão ou ausência de sentido nas práticas pedagógicas.

No que se refere às divergências, observa-se que todos os autores mencionados criticam os períodos militarista, higienista e esportivista, sobretudo pela ausência de sentido nas práticas, pelas limitações pedagógicas e pela exclusão dos menos habilidosos. No entanto, cabe ressaltar que tais modelos representaram um momento inicial no desenvolvimento da Educação Física escolar. Como todo processo incipiente, apresentaram imperfeições, mas tiveram relevância histórica ao inaugurar caminhos que possibilitaram avanços posteriores na área.

Essa tensão revela diferentes prioridades: de um lado, a manutenção do controle e da ordem; de outro, a promoção do diálogo, da escuta e da ressignificação das experiências corporais. O enfrentamento da indisciplina, portanto, exige equilíbrio entre limites claros e práticas pedagógicas significativas, inclusivas e contextualizadas, capazes de integrar os alunos à cultura corporal e à vida escolar.

Diante disso, entende-se que o enfrentamento da indisciplina na Educação Física deve ocorrer por meio de práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a escuta, o protagonismo juvenil e a corresponsabilidade. Torna-se necessário superar a lógica punitiva e vertical, adotando metodologias que valorizem a participação e a convivência. Ainda assim, o estabelecimento de limites e combinados mostra-se fundamental para o direcionamento e a organização das aulas.

Por tudo isso, acreditamos que o enfrentamento da indisciplina na Educação Física deve passar por práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a escuta, o protagonismo juvenil e a corresponsabilidade. É necessário superar a lógica punitiva e vertical por meio de metodologias que valorizem a participação e a convivência. No entanto, limites e combinados são necessários para direcionamento das aulas.

Além disso, é essencial que os professores de Educação Física adotem uma postura reflexiva e crítica, reconhecendo a indisciplina como um sintoma de relações pedagógicas que precisam ser ressignificadas. Diante desse panorama exposto, o *Fútbol Callejero* surge como uma possibilidade promissora, pois incorpora o diálogo, a escuta e a inclusão.

3.1 Educação Física escolar: a pedagogia inovadora do *Fútbol Callejero*

É no movimento de ruptura com o passado excludente que se abrem as portas para práticas inovadoras como o *Fútbol Callejero*. Criado nas periferias da Argentina na década de 1990, essa prática rompe com o modelo tradicional de futebol: não há árbitro e as regras são negociadas entre os jogadores. O foco não está no placar, mas nos valores praticados. De acordo com Mendes-Belmonte, Varotto e Gonçalves Junior (2020, p.307):

Consideramos que o FC é práxis educativa com potencialidades para nos ensinar a ser mais, a refletir criticamente acerca de nossa ação com outrem e com o mundo, desafiando-nos e nos convidando ao protagonismo, à construção coletiva e mobilização para uma convivência acolhedora, inclusiva e solidária, na qual a dialogicidade é a base das relações.

A proposta é organizada em três tempos: antes do jogo, os participantes dialogam e definem juntos as regras; durante a partida, jogam com base no respeito, na cooperação e na escuta; e, ao final, avaliam coletivamente a vivência, os comportamentos e as atitudes. O que importa é como se joga, não quem vence. Ao ser incorporado às aulas de Educação Física, o *Fútbol Callejero* assume papel pedagógico: estimula a autonomia, o exercício da empatia, o respeito à diversidade e o protagonismo juvenil. Nesse sentido, transforma potenciais situações de conflito em oportunidades de aprendizagem de valores.

Assim, o *Fútbol Callejero (FC)* se alinha ao conceito de “esporte da escola”, como propõe Bracht (2000). Promove o envolvimento de todos, amplia a participação e valoriza o diálogo, rompendo com a lógica excludente do esporte tradicional. Torna-se, portanto, uma prática educativa e socialmente relevante, capaz de enfrentar a indisciplina de forma construtiva. Dessa forma, para se trabalhar os valores e objetivos vinculados ao *FC*, o ensino do esporte na escola pode ser um caminho para formação de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis à realidade que os cerca. Para isso, é preciso ousar: mudar o foco e transformar o jogo em espaço de encontro, diálogo e construção de valores.

Embora esta pesquisa tenha se concentrado no 9º ano do Ensino Fundamental, a proposta pedagógica do *FC* apresenta elevado potencial de generalização. Sua abordagem de diálogo, criação compartilhada de regras e resolução colaborativa de conflitos permite adaptação tanto para outras fases da Educação Básica quanto para contextos escolares e não escolares, como projetos sociais, centros esportivos e ações comunitárias. Além disso, seus princípios dialogam com práticas de mediação em instituições, empresas e coletivos culturais, permitindo que se estenda para outras modalidades esportivas ou atividades artísticas. Dessa forma, o *FC* configura-se como uma metodologia transversal, passível de integração a políticas públicas e programas de promoção da convivência e da cidadania.

O *FC* constitui-se como uma proposta voltada à construção de valores. Devido à sua importância para esta pesquisa, cabe a retomada de algumas de suas características a fim de aprofundar os conhecimentos sobre essa proposta. Surgido nas periferias de Buenos Aires, esse modelo educativo aposta no diálogo e na construção coletiva. Ele valoriza o respeito mútuo e estimula a solução pacífica de

conflitos. Divide-se em três momentos: roda inicial para acordar regras, jogo sem árbitro, e roda final para avaliação do comportamento e do resultado.

Segundo Silva-Gutierrez, Dotto e Allet (2016), o *FC* retoma os princípios do futebol de rua. Promove autonomia, protagonismo juvenil e responsabilidade coletiva. O mediador substitui o juiz tradicional. Sua função é estimular o diálogo e a escuta entre os participantes. Durante toda a atividade, ele favorece a convivência. Embora existam poucos estudos sistematizados sobre o impacto do *FC* na educação formal, experiências realizadas por ONGs, coletivos sociais e escolas latino-americanas mostram seu potencial transformador. Essa proposta é eficaz contra a indisciplina porque rompe com estruturas verticais e punitivistas.

Ao permitir que os estudantes construam regras e participem da mediação, cria-se um ambiente de corresponsabilidade em que a disciplina surge do diálogo e do consenso. Essa proposta se alinha diretamente às competências socioemocionais da BNCC (Brasil, 2017), que visam desenvolver habilidades para lidar com emoções, construir relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis. No *FC*, a construção coletiva de regras e a escuta ativa entre os participantes mobilizam competências como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Nesse processo, os estudantes aprendem a reconhecer e controlar emoções, exercitar empatia, comunicar-se melhor, resolver conflitos de forma pacífica e refletir sobre as consequências de suas atitudes. Tais competências são fundamentais para a formação integral, pois fortalecem a resiliência, melhoram o desempenho escolar e contribuem para que os alunos se tornem cidadãos mais conscientes, colaborativos e capazes de enfrentar desafios pessoais e sociais ao longo da vida. Assim, o *FC* vai além do jogo, tornando-se uma prática educativa que materializa na vivência cotidiana os princípios socioemocionais valorizados pela BNCC (Brasil, 2017).

Um exemplo expressivo no Brasil é a Rede Paulista de Futebol de Rua, formada por organizações como a Ação Educativa, Cedeca Sapopemba e Capão Cidadão. Atuando em regiões periféricas de São Paulo, essa rede promove partidas em que as regras são decididas coletivamente pelos participantes, e a figura do mediador substitui a autoridade punitiva tradicional. A proposta é formar jovens lideranças e fortalecer o diálogo como ferramenta de convivência e transformação social.

No âmbito latino-americano, o Movimento Futebol Callejero conecta coletivos de diversos países, como Argentina, Uruguai, Equador, Peru, Colômbia e Brasil. Essa

rede utiliza o futebol como instrumento pedagógico e político, incorporando temas como direitos humanos, inclusão e equidade de gênero, sempre a partir da escuta ativa e da construção horizontal de regras. A mediação de conflitos, feita por jovens formados dentro das próprias comunidades, reforça a autonomia e o senso de responsabilidade coletiva.

Essas práticas demonstram que o Fútbol Callejero vai além do esporte: trata-se de uma metodologia educativa que transforma a relação entre alunos, escola e comunidade. Grifoni (2020) aponta o *FC* como uma proposta pedagógica que valoriza os territórios populares e incentiva os jovens a construírem regras por meio do diálogo, possibilitando uma escola mais inclusiva. Quando se promove a participação dos alunos na criação das regras, a disciplina deixa de ser arbitrária e eles passam a se sentirem parte do processo.

Por todos os motivos apresentados, o *FC* revela-se uma metodologia com grande potencial para o enfrentamento da indisciplina. Não se trata de uma solução mágica, nem de um caminho que elimina por completo os conflitos escolares. Mas é uma proposta que permite ressignificá-los. Acredita-se que, por meio da escuta, da corresponsabilidade e da construção coletiva de regras, elementos constituintes do *FC*, é possível reduzir significativamente a incidência da indisciplina e, mais do que isso, aprender a administrá-la de forma mais ética, dialógica e pedagógica.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INTERVENÇÃO

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, abordagem ao problema qualiquantitativa e do tipo intervenção escolar. Como explica Stake (2011), a pesquisa quantitativa significa que o raciocínio se baseia fortemente em atributos lineares, medições e análises estatísticas. Cada uma das divisões da ciência também possuem um lado qualitativo onde a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para contribuir no aperfeiçoamento das teorias e experimentos. O estudo qualitativo, por sua vez, implica em um raciocínio baseado principalmente na percepção e na compreensão humana.

Quanto à intervenção, será aplicada uma sequência didática estruturada de maneira progressiva, construída por meio do método *Fútbol Callejero*.

4.1 População do estudo

A população-alvo são os estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola periférica do município de Praia Grande. Estima-se aproximadamente que 30 estudantes irão compor a população-alvo do estudo, considerando a oferta anual de vagas na referida escola. Desse total, 20 estudantes participaram, devidamente autorizados pelos pais, com as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) pelos estudantes.

Caso houvesse alunos com limitações físicas ou cognitivas, para garantir a participação e análise dos dados sem exceção, seriam adotadas estratégias adaptativas como aplicação oral das perguntas, uso de recursos visuais, apoio de mediadores e, quando necessário, questionários adaptados para tecnologias assistivas. Entretanto, nenhum integrante desse grupo de estudo apresentou impedimentos de qualquer espécie.

Além disso, foram considerados como participantes da pesquisa, aproximadamente, 6 professores efetivos do cargo especialista P3 (Português, Matemática, Geografia, História, Educação Artística, Inglês, Ciências Físicas e Biológicas). Foram incluídos os professores efetivos que estavam em exercício na escola durante o ano letivo em questão e que ministraram aulas para turmas do 9º ano do ensino fundamental. Além disso, todos os participantes consentiram em

participar do estudo, assinando o TCLE. Foram excluídos do estudo os profissionais que estivessem afastados de suas funções por licença médica ou qualquer outro motivo administrativo no período de coleta de dados.

4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da região periférica do município de Praia Grande SP, Litoral Paulista, no bairro Quietude. No que tange à estrutura física para as aulas de Educação Física, a escola possui uma pequena quadra poliesportiva coberta e sem arquibancada e um pátio externo com piso de cimento. No entanto, apresenta alguns problemas, dentre eles a proximidade da quadra com as salas de aula, fato que gera desconforto sonoro aos professores e estudantes de outras disciplinas em sala de aula, devido ao barulho causado pelas brincadeiras e atividades didático-pedagógicas da Educação Física.

Neste mesmo sentido, Carvalho (1996) menciona a especificidade da Educação Física, que diferentemente das demais disciplinas em que o deslocar-se dentro da sala, muitas vezes, é encarado como indisciplina, nas aulas de Educação Física é esperado que assim se faça.

Sobre os demais ambientes da escola, o vestiário/banheiro está localizado no corredor do prédio ao lado da quadra. Para ter acesso ao mesmo, os alunos têm que acessar o refeitório. Por vezes, discentes acabam fazendo refeições fora do horário estabelecido, causando desordem e afastamento das aulas de Educação Física corroborando com a problemática inicial.

Outra dificuldade prevista dizia respeito à possível ausência dos alunos durante a aplicação da intervenção, uma vez que as atividades ocorreriam no contraturno. No caso da Educação Física, essa situação mostrou-se especialmente preocupante, pois trata-se de um componente curricular obrigatório, conforme o §3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB) (Brasil, 2025a). Preocupação confirmada pelo número menor de participantes em relação ao total de alunos da turma pesquisa.

A realização das aulas nesse período comprometeu o direito dos estudantes à participação efetiva, já que muitos enfrentavam restrições de tempo, transporte ou responsabilidades familiares no turno oposto ao das aulas regulares. Assim, embora o contraturno fosse previsto como possibilidade de ampliação da jornada escolar, sua utilização para o cumprimento de componentes obrigatórios exigia análise crítica, sob

pena de reforçar desigualdades e de contrariar o princípio da equidade previsto nas políticas públicas de educação, como no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e como atesta Cavaliere (2009).

A aula de Educação Física no contraturno evidenciou o quanto essa área ainda é marginalizada em relação a outras disciplinas, já que era a única a ser tratada como um componente extracurricular. Os dias com chuvas intensas também foram considerados no planejamento para adaptação da intervenção quanto ao ambiente ou número de equipes.

Em relação às condições de infraestrutura, inadequação dos espaços e precariedade de recursos materiais disponíveis, a solução aventada foi realizar um rodízio semanal com os demais professores do curso de Educação Física. A segunda opção foi utilizar o pátio externo pavimentado com cimento rústico. Diante das dificuldades supracitadas, que podiam impactar de algum modo a intervenção, certas estratégias foram adotadas pelo pesquisador com o intuito de mitigar as dificuldades para realização do estudo.

Caso houvesse imprevistos quanto à chuva e ausência e/ou afastamento dos alunos, a intervenção seria ajustada reduzindo o número de integrantes por equipe. Por exemplo, realizando jogos reduzidos, como 3x3, 2x2 ou 1x1, ensinando os fundamentos da modalidade do futebol e os princípios do *Fútbol Callejero*, adaptando-se às condições disponíveis. Se essas mudanças não fossem viáveis, outra alternativa seria realizar dinâmicas teóricas ou reflexivas sobre os conteúdos da intervenção, garantindo que o aprendizado continuasse por meio de vídeos de conscientização sobre temas como inclusão e questões de gênero.

Embora existissem dificuldades estruturais e de outras naturezas, notou-se a cooperação dos professores uns com os outros nessas adversidades. Houve muita troca de conhecimento e experiência para superar os desafios. Em relação à comunicação com os alunos e responsáveis, foi importante antecipar a importância da assiduidade nas aulas, com o objetivo de reduzir as faltas. Além disso, o contato ativo com os responsáveis sobre possíveis alterações no cronograma, como mudanças devido ao clima, possivelmente facilitou o engajamento dos alunos.

A respeito dos registros e monitoramento, foi fundamental anotar as presenças e observar condições externas e internas que pudessem impactar as aulas. Isso ajudaria a justificar e contextualizar eventuais limitações nos resultados da pesquisa

e da intervenção. Essas adaptações garantiram que os imprevistos fossem minimizados, mantendo a eficácia da intervenção mesmo em condições adversas.

4.3 Procedimento de coleta de dados

O estudo foi dividido em quatro etapas: estudo teórico, planejamento, aplicação e avaliação da proposta pedagógica de intervenção escolar.

Etapa 1 – Planejamento

A primeira fase do planejamento envolveu a autorização da pesquisa junto a Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande e posteriormente a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus Presidente Prudente (FCT/Unesp). O projeto foi apresentado formalmente à direção da escola, com a solicitação de autorização para a realização da intervenção. Nesta apresentação, foram explicitados os objetivos da pesquisa, sua relevância e o impacto mínimo que as intervenções tiveram no cronograma escolar. Cabe ressaltar que a coleta de dados do estudo ocorreu somente após encerrada a análise e aprovação da pesquisa pelo CEPSH.

A segunda fase envolveu o planejamento do início da coleta de dados junto à gestão escolar. Foi definido o calendário de coleta de dados, considerando as atividades de observação em sala de aula, realização de rodas de conversa reflexivas, e aplicação de intervenções práticas, como o *Fútbol Callejero*. As datas foram comunicadas à gestão escolar e aprovadas previamente para garantir que não houvesse conflitos com outras atividades escolares.

Após aprovação do cronograma, a população-alvo foi convidada a participar do estudo. Os professores foram informados sobre a pesquisa por meio de e-mail, que explicou os objetivos, o método da pesquisa e o papel de cada um na implementação e no suporte às atividades propostas. O TCLE também foi enviado aos professores para formalizar seu consentimento. Para participação do grupo-alvo, os TALE foram enviados aos alunos e os TCLE aos pais. Tais documentos explicaram detalhadamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos que seriam seguidos e garantiriam a confidencialidade dos dados. Também foi aberto um espaço para

esclarecimento de dúvidas dos pais e responsáveis, seja em reuniões presenciais ou por meio de outros canais de comunicação.

Etapa 2 - Aplicação

Inicialmente, foram realizadas avaliações diagnósticas, via questionário, para alunos e professores, a fim de identificar padrões de indisciplina antes do início das atividades de intervenção (Apêndice 1, 2 e 3). Para os alunos, os questionários foram aplicados de forma impressa, garantindo que todos tivessem acesso de maneira prática e direta. Já aos professores, o formato disponibilizado foi digital, por ser mais conveniente e adequado às suas rotinas, além de ter facilitado o processo de coleta e análise dos dados.

Etapa 3 – Avaliação

Será realizada a aplicação e avaliação dos questionários para avaliação da pré-participação, preferencialmente na primeira semana de aulas e a avaliação pós-participação, depois de 8 semanas de aplicação da intervenção baseada nos jogos cooperativos e *Fútbol Callejero*. Além do questionário, serão utilizadas as rodas de conversa e o caderno de campo (para registro e reflexões pós-aula) para investigar aspectos qualitativos durante os encontros semanais de aplicação da proposta pedagógica.

O questionário é uma ferramenta de coleta de dados estruturada, composta por um conjunto de perguntas que visam obter informações específicas dos participantes. Ele pode ser utilizado de forma quantitativa, com perguntas fechadas, ou qualitativa, com perguntas abertas

A roda de conversa (com resultados descritos adiante) é uma técnica de coleta de dados qualitativa, em que um grupo de participantes se reúne para discutir de forma aberta e espontânea sobre um tema específico relacionado à pesquisa. O pesquisador atua como mediador, criando um ambiente confortável e estimulando a participação de todos. Durante a conversa, os participantes podem compartilhar suas opiniões, experiências e reflexões de maneira livre, o que permite explorar aspectos subjetivos e contextuais que não seriam facilmente capturados por questionários ou outras

ferramentas formais. As informações obtidas na roda de conversa são registradas e analisadas para complementar e enriquecer os dados da pesquisa.

No caderno de campo, serão registradas informações sobre a data, horário, local da aula e a atividade aplicada, incluindo uma breve descrição. Também serão observados o comportamento dos estudantes, o engajamento, as interações sociais e eventuais casos de indisciplina, além das estratégias utilizadas para lidar com essas situações. Após a aula, o pesquisador refletirá sobre o impacto das atividades, conectando-as ao objetivo de enfrentar a indisciplina e identificando avanços, dificuldades e ajustes necessários. Esses registros servirão para avaliar a eficácia dos jogos cooperativos e do método *Fútbol Callejero* no contexto pesquisado.

Essas anotações ajudam a oferecer uma compreensão mais profunda e qualitativa do ambiente de ensino, complementando os dados quantitativos coletados, e são fundamentais para a análise crítica da pesquisa. Esses instrumentos, juntos, permitirão uma análise abrangente do problema, conciliando dados objetivos e subjetivos para compreender melhor como os jogos de cooperação e o *Fútbol Callejero* influenciam a indisciplina e o engajamento nas aulas de Educação Física.

Os dados quantitativos foram avaliados pela estatística descritiva, por meio de medidas de frequência absoluta (total de sujeitos), frequência relativa (percentuais), médias e dispersão (desvio padrão). Foi adotado o programa Microsoft Excel para realização da análise numérica dos dados.

Já os dados qualitativos serão interpretados a partir do instrumental da Análise de Conteúdo Categorical utilizando-se de Bardin (2000) e Sampaio e Lycarião (2021). A análise de conteúdo categorial, focada na questão da indisciplina, pode ser organizada em três etapas principais que serão: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Durante a pré-análise, foi selecionado o corpus de dados sobre indisciplina, que pode incluir observações de aula, registros das rodas de conversa e do caderno de campo. Também foram formuladas hipóteses iniciais, como a influência das práticas pedagógicas na redução da indisciplina, ou a relação entre valores sociais (respeito, empatia e cooperação) e comportamentos indisciplinados.

Na fase de exploração do material, ocorreu a categorização temática, identificando padrões relacionados à indisciplina, como comportamentos disruptivos, atitudes desrespeitosas e falhas de engajamento. A codificação envolveu a atribuição de códigos aos trechos que exemplificam esses comportamentos, como "agitação",

"falta de respeito", "dificuldade de concentração", entre outros. A enumeração destes dados quantificou a frequência de ocorrência de cada categoria, ajudando a medir a prevalência dos comportamentos indisciplinados.

Por fim, a última etapa consistiu no tratamento dos resultados em uma análise qualitativa e quantitativa dos dados. A análise qualitativa examinou as causas e contextos da indisciplina, enquanto a quantitativa contabilizou a frequência das manifestações indisciplinadas. A análise considerou diferentes fontes de dados, integrando observações, questionários e registros do caderno de campo, de forma a sustentar a interpretação qualitativa e quantitativa.

4.4 Apresentação e análise dos dados do Questionário e Roda de conversa Pré-Intervenção aplicados aos professores da Turma do 9º ano F

Para traçar o perfil dos professores e compreender suas percepções sobre indisciplina, convivência e estratégias pedagógicas, foi aplicado um questionário pré-intervenção a seis docentes da turma do 9º ano F. O objetivo foi levantar informações relevantes para embasar ações futuras. Os dados coletados foram organizados por categorias. Cada uma apresenta a frequência e o percentual das respostas. Essa estrutura facilita a análise e evidencia padrões no grupo docente.

A questão sobre sexo biológico mostrou que houve predominância de professoras (66,7%) em comparação aos homens (33,3%). No que se refere à questão sobre raça/cor, a maioria dos docentes são pardos (66,7%), o que reflete a diversidade étnica da rede pública a qual pode favorecer maior identificação com os alunos.

Em relação à disciplina lecionada, o questionário evidenciou que cada professor representava uma área distinta do currículo, garantindo múltiplas perspectivas sobre o comportamento da turma. É importante frisar que o questionário foi aplicado somente entre aqueles professores que ministram aula para os alunos da turma do 9ºF.

A respeito do grau de escolaridade, dos 6 professores entrevistados, apenas 1 possuía formação inicial, 4 com especialização e 1 Doutorado. O tempo de carreira no magistério oscila entre 4 ou mais de 10 anos. Esse dado mostra um corpo docente com parte ainda em consolidação da carreira e outra já consolidada, o que pode gerar diferentes olhares sobre a indisciplina.

Sobre chamar atenção do aluno verbalmente, todos os professores afirmaram já ter feito isso mais de uma vez (100%). Quanto à medida de suspensão das aulas, 66,7% dos docentes afirmaram que nunca presenciaram essa medida. Em contrapartida, 33,3% relataram ao menos uma ocorrência. Ainda assim, em determinados casos, elas acabam sendo adotadas. A decisão parece ser pontual e baseada na gravidade das situações.

Na questão sobre advertência, dois professores (33,3%) já aplicaram mais de uma vez, enquanto a maioria (66,7%) nunca aplicou. Isso indica que as advertências formais não eram a primeira estratégia utilizada. Já na questão sobre reportar comportamento aos responsáveis, todos relataram ter feito isso, com 66,7% afirmando ter ocorrido mais de uma vez. Esse resultado mostra que administrar comportamentos de indisciplina e incividades não se restringe ao ambiente escolar, exigindo também uma articulação com a família.

Segundo Vasconcellos (2009), muitos professores transferem o problema para outras instâncias, reduzindo a oportunidade educativa da intervenção em sala de aula. O autor neste sentido, faz crítica direta às soluções burocráticas, defendendo a gestão dos conflitos durante a aula.

Na questão do comportamento geral da turma, todos os professores avaliaram como moderadamente indisciplinados (100%). Isso mostra que a indisciplina e as incividades são significativas, mas não em nível extremo. Sobre a convivência entre os alunos, metade (50%) disse que havia dificuldades ocasionais, enquanto 33,3% perceberam conflitos frequentes. Apenas 16,7% apontaram raridade nesses casos. Isso demonstra, novamente, que as tensões entre os alunos eram recorrentes.

Já a convivência entre aluno e professor, a maioria dos participantes relatou dificuldades ocasionais (66,7%). A minoria afirmou que nunca ou raramente enfrentaram problemas com comportamento e convivência (33,3%). Isso indica que, embora não seja frequente, ocasionalmente ocorrem episódios de indisciplina ou incividades. Mesmo manifestações moderadas desses comportamentos já prejudicam o aprendizado e o convívio em sala de aula.

Sobre os dados mencionados, Vasconcellos (2009) aponta que a indisciplina é fruto das relações sociais estabelecidas na escola. Não se pode analisar os comportamentos de forma isolada.

Quanto às causas de indisciplina e incividades, em primeiro lugar, todos os professores relataram a falta de interesse dos alunos pelas atividades, o que se

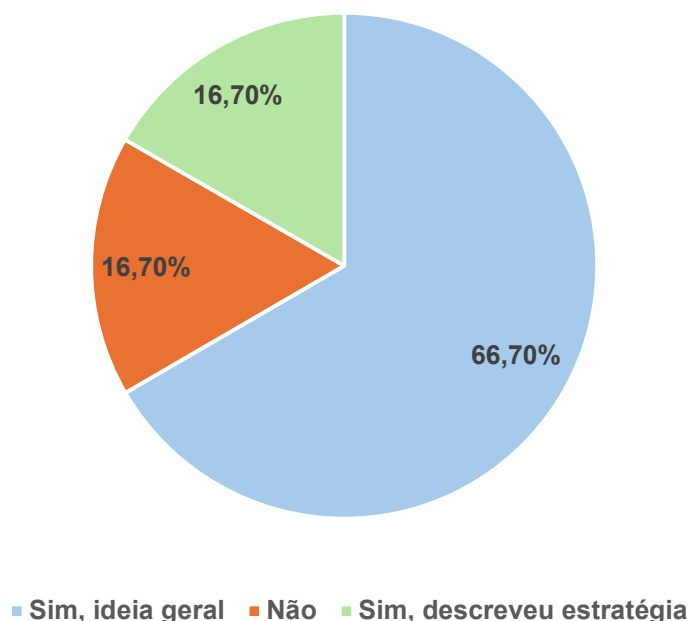
relaciona com Patto (1990, p.233), ao afirmar que a indisciplina pode ser “expressão do desencaixe entre o aluno e a escola”. Em segundo, a maioria indicou problemas de relacionamento, reforçando a importância da relação aluno-professor para o engajamento, conforme destaca Charlot (2000).

Por fim, em terceiro lugar, foi apontada a falta de respeito pelos professores e habilidades sociais. Contudo, Garcia, Tognetta e Vinha (2013) observam que os conflitos constituem oportunidades para o desenvolvimento dessas habilidades. Os docentes também mencionaram a distração com celulares, fenômeno que, segundo Vasconcelos (2009), reflete a desconexão entre as práticas pedagógicas e a realidade dos alunos, mostrando como a tecnologia pode gerar distanciamento quando o ensino não é envolvente ou relevante.

A respeito do impacto da indisciplina no aprendizado e no desempenho acadêmico dos alunos, a grande maioria dos professores acredita ter grande impacto (83,3%). Essa percepção está alinhada às análises de Sant’ana (2012, p.42), em que “a indisciplina escolar compromete o tempo de aprendizagem, diminui o desempenho acadêmico e gera desmotivação nos estudantes”.

Do grupo de professores participantes, 66,7% declararam ter uma ideia geral de intervenções pedagógicas para contornar tal problemática. Somente um professor (16,7%) descreveu uma estratégia concreta de intervenção e mediação. Tal dado revela uma lacuna: os docentes reconheciam a importância das intervenções, mas somente um deles conseguiu explicitar ações práticas. Garcia, Tognetta e Vinha (2013) apontam o despreparo e a insegurança quase generalizada dos docentes diante dessas situações. O gráfico a seguir mostra essa segmentação entre os professores.

Gráfico 1 – Conhecimento sobre intervenção em casos de indisciplina no aprendizado.

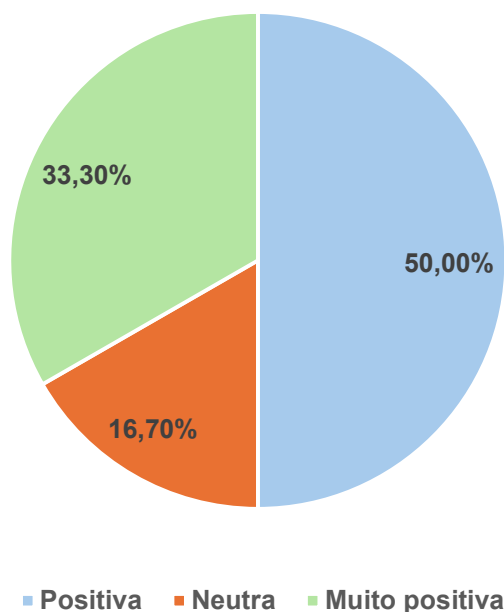


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na questão sobre a influência das atividades que promovam protagonismo, autonomia e valores, todos os professores (100%) acreditavam que elas impactam positivamente o comportamento, dentro e fora da Educação Física. Isso indica uma visão muito favorável a metodologias inovadoras. Essa crença vai ao encontro dos argumentos de Darido (2011), ao destacar que a importância dessas abordagens vai além do “saber fazer”, indicando que a Educação Física escolar deve também se preocupar com o desenvolvimento do aspecto atitudinal, ou seja, com a formação de valores, cidadania e autonomia.

Quanto à reação dos alunos ao *Fútbol Callejero*, metade dos docentes (50%) relatou percepções positivas, e 33,3% afirmaram reações muito positivas, com apenas 16,7% considerando neutras. Esse resultado evidencia a abertura para metodologias inovadoras que trabalham protagonismo e valores. Essa análise dialoga com os princípios defendidos por Darido (2018), ao propor práticas corporais que transformam a lógica competitiva em experiências de convivência.

Gráfico 2 – Receptividade dos alunos ao *Fútbol Callejero*.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na questão sobre a participação em atividades que promovem protagonismo, autonomia e valores. Houve consenso, com 100% dos professores acreditando no potencial transformador de tais práticas além do espaço da Educação Física.

Sugestões dos professores para melhoria da convivência

As respostas abertas mostraram forte convergência com as questões anteriores. Os professores indicaram intervenções pedagógicas em equipe. Devolver autoestima, controle emocional e resolução de conflitos. Os docentes concordaram entre si, mesmo sem ter tido contato uns com outros durante a aplicação do formulário, que a indisciplina não seria superada somente com punições, mas seriam necessárias práticas integradoras que fomentassem o protagonismo, a corresponsabilidade e a boa convivência.

O projeto *Fútbol Callejero*, por sua vez, foi avaliado de forma positiva pela maioria dos docentes, sendo apontado por eles como uma proposta que promove diálogo, respeito e bom convívio entre os alunos. Essa análise dialoga com os princípios defendidos por Darido (2011), ao propor práticas corporais que transformam a lógica competitiva em experiências de convivência.

As sugestões dos professores para a melhoria da convivência são elencadas a seguir:

- Investir em atividades de equipe;
- Trabalho em equipe e em conjunto auxiliam na superação de desafios;
- Oferta de atividades voltadas à cooperação e reflexão integradas às demais disciplinas;
- Trabalhar bastante com esportes coletivos;
- Favorecer convivência ao ensinar o respeito às regras, estimular o trabalho em equipe, a inclusão, o autocontrole, resolução saudável de conflitos e fortalecer a autoestima;
- Direcionamento adequado dos alunos, respeitando limites individuais e coletivos.

A análise do questionário aplicado aos professores do 9º ano F revelou que incivildades, conflitos e situações de indisciplina são recorrentes no ambiente escolar e que prejudicam o aprendizado e as relações interpessoais dentro da escola.

Por outro lado, os docentes foram unânimes sobre o potencial transformador da Educação Física, especialmente por meio de práticas que fomentem a corresponsabilidade, a escuta e o protagonismo. Todos acreditam que essas metodologias podem influenciar positivamente o comportamento dos alunos — tanto nas aulas de Educação Física quanto nas demais disciplinas.

4.5 Apresentação e análise de dados do questionário pré-participação aplicado aos alunos (Grupo Intervenção)

Para conhecer o perfil dos estudantes, foi aplicado um questionário pré-intervenção a 18 alunos da turma do grupo de intervenção. No que se refere ao sexo biológico, observou-se uma leve maioria feminina. Quanto à faixa etária dos estudantes: 55,6% possuem 14 anos, 33,3% possuem 15 anos e 11,1% possuem 16 anos.

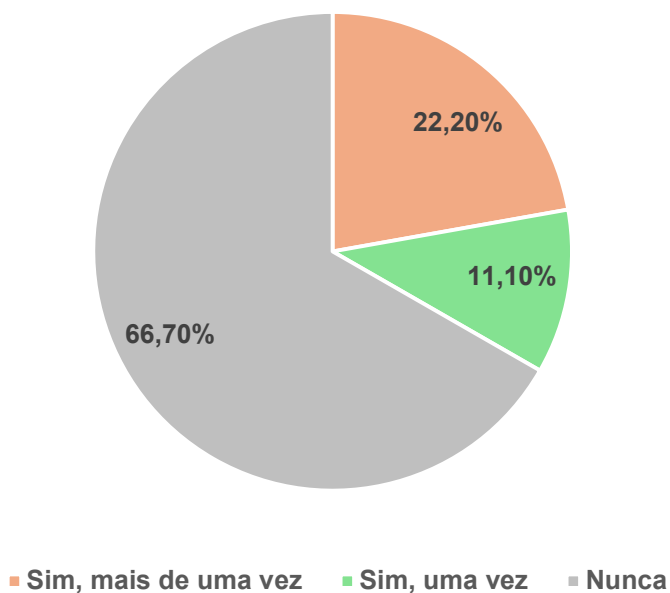
Em relação à raça/cor da pele, os dados revelam diversidade étnica. A maioria se identifica como pardos 44,4%, 33,3% como brancos e 22,2% como pretos. Curiosamente, perfil semelhante também foi observado entre os docentes da instituição. Sobre esses dados, as contribuições de Candau (2002) são importantes, pois cita que comportamentos rotulados como indisciplina podem ser manifestações

culturais ou étnico-raciais não reconhecidas. A autora afirma também que a escola ainda opera sob a lógica homogênea e tudo que escapa a esse modelo é rapidamente rotulado como indisciplina. Superar essa lógica exige o reconhecimento da diversidade como princípio educativo.

Metade dos alunos afirmou praticar algum esporte regularmente. A outra metade declarou não se envolver em atividades esportivas no dia a dia. Entre os alunos que praticam esportes, as modalidades mencionadas incluem Muay Thai, Natação, Vôlei, Capoeira, Skate e Futebol. Isso indica uma variedade de interesses e vivências corporais fora do contexto escolar. Demonstra que há interesse por atividades físicas diversificadas, algumas delas fora do contexto escolar.

Sobre as ocorrências de indisciplina escolar, 33,3% dos alunos afirmaram já ter recebido advertência formal pelo menos uma vez. Destes, 22,2% relataram que isso aconteceu mais de uma vez.

Gráfico 3 – Advertência formal registrada.

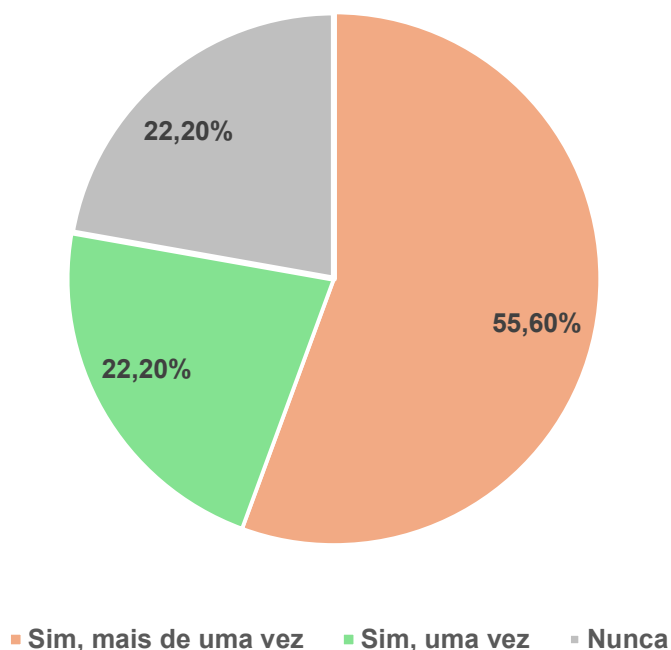


Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação às chamadas de atenção verbais feitas por professores, o número é ainda maior. Cerca de 77,8% dos estudantes disseram já ter sido repreendidos, sendo a maioria (55,6%) mais de uma vez. Esses dados indicam um padrão. A

indisciplina está presente, mas tende a se manifestar por meio de comportamentos considerados leves ou moderados.

Gráfico 4 – Chamadas de atenção verbais.

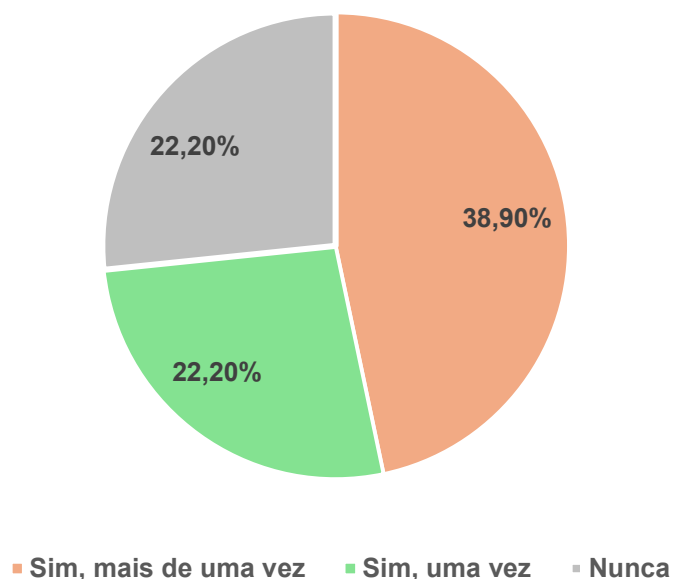


Fonte: Elaborado pelo autor.

A suspensão escolar foi um evento atípico, com somente um estudante relatando ter sido suspenso em apenas uma oportunidade. Evento envolvendo brigas físicas também foi raro, com apenas um fato observado. Esses dados, corroboram com Garcia, Tognetta e Vinha (2013), que sinalizam pouca incidência de violência entre os alunos

Quanto às discussões verbais agressivas ocorridas entre os alunos, evidenciou-se maior frequência, com 61,1% dos alunos indicando já ter se envolvido em alguma situação, sendo que 38,9 % dos participantes relataram ter praticado este tipo de agressão em mais de uma vez. Garcia, Tognetta e Vinha (2013) confirmam essa tendência, segundo os autores há crescimento das incivilidades, particularmente pequenas infrações como insultos e desrespeito.

Gráfico 5 – Discussão verbal agressiva com colegas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já o comportamento inadequado reportado aos responsáveis foi mencionado por 27,8% dos estudantes, mostrando que, na maioria dos casos, as medidas disciplinares permanecem dentro do ambiente escolar.

O grupo de alunos participante apontou em conjunto 3 benefícios esperados com as atividades que promovam o protagonismo, valores e autonomia e indicaram as 3 principais causas da indisciplina, segundo suas percepções acerca do contexto escolar vivenciado. Tais apontamentos estão sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Quadro de benefícios de atividades e percepção sobre indisciplina.

Benefícios esperados de atividades que promovam valores e autonomia	Percepções sobre causas da indisciplina – motivos identificados
1º Melhorar trabalho em equipe	1º Falta de interesse pelas atividades
2º Aprender a respeitar os outros	2º Falta de motivação para participar das atividades
3º Fortalecer os laços de amizade	3º Falta de respeito pelos professores/colegas e disputas entre os alunos

Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas coletivas relacionadas aos benefícios esperados indicam que os estudantes valorizam as habilidades sociais promovidas por práticas esportivas orientadas ao protagonismo, à construção e fortalecimento da autonomia e à formação de valores. Já no que tange às percepções sobre os motivos de indisciplina, tal

devolutiva reforça a urgência por práticas pedagógicas mais significativas, participativas e contextualizadas.

Neste sentido, Darido (2018) destaca que a Educação Física, ao envolver o corpo, o movimento e a cultura corporal, tem grande potencial para ressignificar a experiência escolar. Pode tornar o ato de aprender mais prazeroso, especialmente quando promove o jogo, a cooperação e a experimentação.

Desses dados podemos depreender que a indisciplina é percebida menos como um ato de rebeldia deliberada e mais como um reflexo de desengajamento e insatisfação com o ambiente escolar. Sobre isso, Vasconcelos (2011, p.29) confirma a necessidade de limites, mas nos alerta: “não se faz civilização sem desejos, sem iniciativa, sem liberdade”. Para ele, limites sem criação de vínculos e afetos, sem projeto pedagógico comum perdem sentido educativo, reproduzindo autoritarismo em vez de proporcionar a autonomia.

Os alunos sugeriram estratégias focadas na melhoria da organização da escuta na escola e solicitaram regras mais claras. Esta informação confirma os estudos de La Taille (1998), que indicam que as regras devem ser claras para que possam ser compreendidas por todos. Também pediram mais espaço para participar da construção das aulas. Além disso, reivindicaram maior liberdade para escolher as atividades. E destacaram o desejo por mais diversidade nos jogos e desafios propostos. Em relação à diversidade nas práticas corporais, a reivindicação dos alunos encontra respaldo em Darido (2011). A autora argumenta que a diversificação das atividades ajuda a combater o desinteresse e os comportamentos inadequados, pois atende a diferentes gostos e amplia as possibilidades de participação.

A tabela a seguir sintetiza as estratégias sugeridas pelos alunos para reduzir a indisciplina, assim como suas sugestões para melhorar as aulas de Educação Física:

Tabela 2 – Sugestões para reduzir a indisciplina e para melhorar as aulas de Educação Física.

Estratégias para reduzir a indisciplina	Sugestões para melhorar as aulas de EF
1º Estabelecer regras mais claras para todos os alunos	Atividades mais envolventes e criativas
2º Oferecer mais oportunidades para os alunos expressarem suas opiniões	Mais respeito entre os colegas
3º Dar mais liberdade aos alunos para escolherem as atividades a realizar	Variedade de jogos e desafios
-----	Aulas livres
-----	Não dividir aula com outras turmas

Fonte: elaborado pelo autor.

Essas sugestões revelam o desejo por uma escola mais democrática, onde os estudantes se sintam ouvidos, respeitados e incluídos no processo educativo. Neste sentido, Darido (2011) destaca que a Educação Física ao envolver o corpo, o movimento e a cultura corporal, tem grande potencial para ressignificar a experiência escolar. Pode tornar o ato de aprender mais prazeroso, especialmente quando promove o jogo, a cooperação e a experimentação.

Os dados extraídos do questionário revelaram uma realidade escolar marcada por incivildades, conflitos e situações de indisciplina. Esses comportamentos se expressam principalmente por chamadas de atenção verbais, discussões entre colegas e baixa motivação para as atividades escolares.

A maioria dos estudantes não possui histórico de punições formais, como suspensão ou advertência por desrespeito grave. No entanto, os relatos mostram fragilidades nas relações interpessoais e dificuldades de engajamento com a rotina escolar. Esses dados dialogam com Vasconcelos (2009), que afirma que a disciplina não deve ser compreendida como obediência cega. Para ele, é um processo construído no diálogo e na relação entre educadores e educandos.

Apesar das dificuldades apontadas, há abertura para mudanças. Os dados revelam um cenário favorável às práticas inovadoras, especialmente as que envolvem atividades esportivas diferenciadas, com foco em participação, escuta e diálogo. A maioria dos alunos acredita que as atividades esportivas contribuem para melhorar o próprio comportamento em sala, embora demonstrem maior ceticismo quanto ao impacto coletivo sobre os colegas. Isso porque fortalecem valores como respeito, solidariedade e amizade.

Essa percepção está alinhada à proposta de Darido (2011), que defende uma Educação Física voltada à formação ética, política e cidadã, rompendo com o viés apenas competitivo do esporte tradicional. O esporte, nesse contexto, vai além do desempenho físico. Torna-se meio para desenvolver valores como empatia, respeito, autocontrole e trabalho em equipe.

Bracht (2000) reforça essa ideia ao afirmar que o esporte, quando utilizado pedagogicamente, deve promover autonomia, cidadania e construção coletiva de significados. Diante disso, compreende-se que a indisciplina não é apenas uma questão individual. Está profundamente relacionada a fatores escolares e sociais mais amplos.

A falta de escuta, de motivação e de metodologias atrativas ampliam o desinteresse dos alunos. Por outro lado, práticas inovadoras, como o *Fútbol Callejero*, demonstram-se eficazes para incluir, engajar e transformar a convivência escolar. Essa abordagem valoriza a mediação de conflitos, a corresponsabilidade e o protagonismo juvenil (Garcia; Tognetta; Vinha, 2013).

Após a qualificação, foi realizada a intervenção pedagógica ao longo de oito semanas, com atividades realizadas uma vez por semana, em duas horas/aula equivalente a 55 minutos cada, totalizando aproximadamente 2 horas/aula semanais.

O uso do *Fútbol Callejero* para fundamentação da proposta pedagógica destaca por este apresentar estratégias eficazes para enfrentar a indisciplina escolar. O *Fútbol Callejero*, enfatiza a construção coletiva de regras, inclusão e protagonismo dos estudantes, permitindo reflexões sobre atitudes e comportamentos. Essa prática transforma a Educação Física em um espaço para aprender competências socioemocionais, promovendo um ambiente escolar mais justo e harmonioso.

4.6 Sequência Pedagógica – descrição e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentam-se a descrição e discutem-se os resultados obtidos durante a implementação da sequência pedagógica baseada no Fútbol Callejero, com foco na redução da indisciplina. Os dados foram coletados por meio de observações sistemáticas registradas no caderno de campo, com atenção especial aos comportamentos, interações, atitudes sociais e engajamento dos estudantes.

1ª Semana – Diagnóstico da turma

Data: 22/08/2025.

Número de alunos:16.

Objetivo: Diagnosticar a turma.

Parte inicial: Alongamento/aquecimento.

Atividade: Jogo de Futsal livre, pede-se que os alunos organizem o jogo, divida as equipes e joguem sem a intervenção do professor. O objetivo nesta atividade é observar como a turma se organiza espontaneamente sem a intervenção do professor. Essas situações serviram de assunto para a roda de conversa ao final da aula.

Imagem 1 – Preparação para a atividade.



Fonte: Arquivo do autor.

Durante a organização das equipes, observou-se resistência por parte de algumas alunas, que solicitaram a substituição da atividade por vôlei. Dois alunos também optaram por não participar. As equipes foram formadas espontaneamente: uma composta exclusivamente por meninas, outra predominantemente masculina e uma terceira mista. Essa configuração pode sinalizar a presença de agrupamentos por afinidade e possíveis representações culturais associadas às práticas corporais.

A fala da aluna Giovana — “Futebol é para homens. Deixa a gente jogar vôlei” — evidencia a presença de concepções socialmente construídas acerca do esporte, que associam determinadas modalidades a papéis de gênero. Ainda que o foco da pesquisa seja a indisciplina escolar, tais representações podem influenciar a participação e gerar resistências que se manifestam como desengajamento ou recusa à atividade proposta, configurando situações de quebra do contrato pedagógico.

No que se refere às normas institucionais, apesar de ter sido lembrada a obrigatoriedade do uso de tênis, diversos alunos optaram por jogar descalços. A decisão de não intervir diretamente nesse momento manteve-se alinhada à proposta diagnóstica da aula, ainda que tal situação revele certa flexibilização das regras escolares por parte do grupo. Ao final da atividade, apenas quatro alunos

permaneceram calçados, o que pode indicar fragilidade na internalização das normas institucionais.

Durante o jogo, emergiram falas que expressam tensões relacionadas ao desempenho técnico. O aluno Cássio afirmou: “Não dá para jogar, toda hora a bola sai”, demonstrando frustração diante da dinâmica da partida. Tal manifestação pode ser interpretada como indício de expectativas distintas em relação ao nível de habilidade dos colegas, o que, em contextos escolares heterogêneos, tende a gerar conflitos simbólicos e impaciência entre os participantes.

Um episódio relevante ocorreu quando o aluno Leonardo, que não participava da atividade, foi questionado sobre sua postura. Ele respondeu: “Na Educação Física não sou obrigado a participar, vejo essa disciplina como uma distração”. Essa fala pode ser compreendida à luz do conceito de contrato pedagógico discutido por Garcia, Tognetta e Vinha (2013), na medida em que sugerem um desalinhamento entre as expectativas institucionais da disciplina e a compreensão do estudante acerca de sua obrigatoriedade e finalidade.

Tal posicionamento também dialoga com o que Darido (2018) caracteriza como modelo recreacionista da Educação Física, no qual a disciplina é percebida predominantemente como espaço de lazer, desvinculado de intencionalidade formativa. Essa concepção pode contribuir para a desvalorização curricular da área e para atitudes de desengajamento que se expressam como indisciplina, ou seja, quebra de contrato pedagógico.

Ao final da aula, realizou-se uma roda de conversa com o objetivo de avaliar a atividade. Quando questionados sobre possíveis melhorias, Giovana destacou que, em diversos momentos, as regras não foram cumpridas. A aluna também mencionou que, nas ocasiões em que a quadra é compartilhada com outra turma, há excesso de barulho e desorganização, o que prejudica o andamento da aula. Ao ser questionada se a estrutura física da escola poderia influenciar o comportamento dos alunos, respondeu afirmativamente.

Tal percepção pode ser compreendida em consonância com Gaspari et al. (2006), que apontam que turmas numerosas e espaços compartilhados tendem a dificultar a organização pedagógica, impactando o controle de materiais, a segurança e a dinâmica das atividades, o que pode potencializar situações de conflito e desobediência. Nesse sentido, a indisciplina observada não pode ser analisada

exclusivamente como fenômeno individual, mas também como resultado de condições estruturais do contexto escolar.

Quando perguntados se haviam gostado da atividade, a maioria dos alunos respondeu positivamente. Apesar da resistência inicial de parte do grupo, observou-se, ao longo do jogo, um clima de descontração e envolvimento progressivo. Tal movimento sugere que, mesmo diante de tensões e conflitos, o espaço de diálogo e experimentação possibilitou experiências significativas.

Ao final do encontro, foi apresentada brevemente a temática da pesquisa, explicitando que seriam trabalhadas questões relacionadas à indisciplina escolar, compreendida como atitudes que contrariam regras e normas previamente acordadas. Propôs-se, então, a construção coletiva de combinados de convivência. De forma democrática, os estudantes sugeriram e acordaram as seguintes regras: evitar agressividade e xingamentos; manter o respeito mútuo; organizar equipes mistas nos próximos jogos; e garantir que, durante falas e explicações, apenas uma pessoa se manifeste por vez.

A elaboração coletiva desses combinados pode ser compreendida como um movimento inicial de reconstrução do contrato pedagógico, na medida em que promove a corresponsabilidade e desloca a regra de uma imposição vertical para um acordo compartilhado, alinhando-se à proposta dialógica que orienta a intervenção pedagógica.

2ª Semana – Desenvolver e introduzir regras adaptadas do *Fútbol Callejero*

Data: 29/08/2025.

Número de alunos:18.

Objetivo: Construir junto com os alunos as regras adaptadas do Fútbol Callejero, ainda sem a presença do mediador.

Parte inicial: Alongamento e Aquecimento/Cabo de guerra.

No segundo encontro, foi realizado um alongamento e posteriormente a turma foi dividida para realizar cabo de guerra como forma de aquecimento. Logo após, foram selecionados os alunos com mais familiaridade com o futsal para escolher os times. Contudo, foi estabelecido que seriam turmas mistas, conforme combinado no encontro anterior.

Também foi sugerido incluir uma nova regra, a qual na hipótese de algum dos alunos ficassem descalços durante o jogo, seria marcada uma infração convertida em

pênalti para o adversário. Aqui, foi adaptado uma regra do Futebol para o contexto escolar, aceita democraticamente pelos alunos.

Outra regra estabelecida: antes de marcar gol era necessário que os meninos passassem a bola para duas garotas antes. Eles concordaram e a regra obteve êxito. Eles permaneceram calçados durante o jogo. Apenas uma garota ameaçou retirar, mas tão logo a regra foi mencionada, ela desistiu e continuou a jogar. A figura do mediador do *Fútbol Callejero* propositalmente não foi incluída ao jogo, a fim de que não houvesse uma mudança abrupta, para propiciar também adaptação e a compreensão do método de forma gradativa.

Roda de conversa: sobre o jogo, alguns preferiram o encontro anterior devido a liberdade total nas decisões da aula. Quando questionados se acharam mais o justo as equipes mistas, eles ficaram reflexivos e acabaram concordando que foi o melhor para o grupo. Os garotos reclamaram sobre a regra de ter que passar a bola para meninas antes de tentar o gol, e então foi perguntado se não era uma forma de incluí-las no jogo e então eles ficaram reticentes.

Durante este momento de reflexão e interações, houve hostilidades e xingamentos entre os alunos. Embora não tenha tido uma quebra de contrato pedagógico, essas incivildades, de acordo com Garcia, Tognetta e Vinha (2013), caracterizadas por insultos, agressões verbais, desrespeito rompem com expectativas sociais básicas de convivência e respeito mútuo

Foram advertidos e o rumo da conversa foi retomado normalmente, com uma pequena recordação sobre as regras acordadas no primeiro encontro. Foi dito a eles: “Vocês não precisam se amar, mas o mínimo é manter o respeito uns com os outros”.

Ao final do encontro, houve a percepção de que os alunos foram capazes de refletir sobre a importância do respeito e da inclusão, mesmo que alguns tenham se sentido desafiados pelas regras. No próximo encontro, pretende-se avançar na adaptação gradual das dinâmicas, mantendo o foco na participação de todos e na convivência respeitosa.

3ª Semana – Fundamentos do futebol e ensino colaborativo

Data: 05/09/2025.

Número de alunos:14.

Objetivo: Ensinar habilidades técnicas e promover o aprendizado colaborativo e o protagonismo.

Parte inicial: Alongamento e Aquecimento.

O objetivo da aula foi ensinar habilidades técnicas do futebol, promovendo o aprendizado colaborativo e o protagonismo estudantil — metas que foram alcançadas com êxito. Esta estratégia é fundamentada pelos estudos de Charlot (2000), pois quando os alunos não conseguem acompanhar o ensino e não desenvolvem as competências esperadas, podem apresentar comportamentos indisciplinados.

O grupo começou com um alongamento coletivo no círculo central da quadra, seguido da divisão dos alunos em três grupos, cada um com um estudante responsável por liderar uma atividade: Cobrança de pênaltis; Condução de bola entre cone; Estafeta com passe, domínio de bola e movimentação

A atividade transcorreu de forma tranquila, com boa compreensão e participação dos estudantes e menos resistência deles às atividades propostas. Todos os grupos conseguiram realizar suas tarefas de maneira satisfatória, demonstrando engajamento e cooperação.

Em seguida, desenvolveu-se o jogo "Passa 10", no qual a dinâmica foi explicada e destacada a importância da movimentação sem a bola para criar opções de passe. Durante a execução, notou-se que os alunos tinham dificuldade em manter a organização tática, concentrando-se em volta da bola. O jogo foi paralisado e a importância do posicionamento mais aberto foi reforçada, instruções prontamente compreendidas por eles, melhorando significativamente a fluidez do jogo.

Para facilitar o desenvolvimento da atividade, algumas regras foram adaptadas na hora devido às dificuldades que foram apresentadas no momento: Quem estivesse com a bola, desde que pisando sobre ela, não poderia ter a bola tomada diretamente — somente por antecipação de passes seria possível a retomada. Inicialmente, a meta foi reduzida de 10 passes para 5, a fim de possibilitar que os grupos pontuassem mais facilmente e se mantivessem motivados.

As adaptações foram bem recebidas e ajudaram no andamento do jogo. Observou-se cooperação entre os alunos com mais vivência no futsal e aqueles com menos experiência, o que favoreceu o clima de colaboração.

Durante a aula, houve uma interrupção imprevista: o Diretor da escola solicitou a quadra, e as atividades tiveram que ser transferidas para o pátio pavimentado com cimento rústico. Apesar das limitações do novo espaço, o foco foi mantido nos objetivos propostos, adaptando a dinâmica para a nova realidade.

Ao final do encontro, foi organizada uma roda de conversa para avaliar a aula. A maioria dos alunos relatou ter gostado da atividade. Um ponto positivo foi a maior participação de um aluno que, na aula anterior, havia se mantido mais afastado. Ele demonstrou maior envolvimento nesta semana. Exatamente aquele aluno que havia dito que não dava importância à Educação Física. Aparentemente, as reflexões surtiram efeito.

Alguns episódios pontuais exigiram intervenções disciplinares: duas alunas utilizaram o celular durante a explicação, um aluno retirou os tênis durante a atividade e algumas conversas paralelas ocorreram enquanto as instruções eram explicadas. Entretanto, com diálogo, foi possível retomar a atenção da turma sem prejuízo para o desenvolvimento da aula. Sobre o uso de celular, Vasconcellos (2009) relaciona a indisciplina ao desinteresse dos alunos, que muitas vezes surge porque as práticas pedagógicas não conseguem competir com estímulos tecnológicos e a atenção dispersa.

A terceira semana do projeto apresentou evolução no engajamento dos alunos, especialmente daqueles que anteriormente se mantinham mais afastados. Fortaleceu o contrato pedagógico. As atividades colaborativas e adaptadas permitiram a prática de habilidades técnicas de futebol e promoveram a cooperação entre diferentes níveis de experiência.

4ª Semana – Apresentação da metodologia do *Fútbol Callejero* aos alunos

Data: 12/09/2025.

Número de alunos: 18.

Objetivo: Reforçar os fundamentos do *Fútbol Callejero*, destacando especialmente a importância da figura do mediador.

Parte inicial: Apresentação de slides para reforçar os fundamentos da modalidade.

A figura do mediador foi oficialmente implementada nesta etapa. Inicialmente, houve resistência por parte dos alunos quanto à responsabilidade de atuar como mediador. Após a orientação do professor, a aluna Miriã e o aluno Rafael aceitaram o desafio. Ambos receberam uma ficha de mediação para auxiliá-los durante as partidas.

Imagem 2 – Inserção do mediador nas atividades.



Fonte: Arquivo do autor.

Primeiro tempo – Definição das regras

Durante o momento de construção coletiva das regras, surgiu uma divergência sobre a manutenção dos times mistos. As meninas expressaram desconforto em lidar com o excesso de competitividade e cobrança por parte dos meninos. O pesquisador/professor explicou os benefícios pedagógicos das equipes mistas, como o equilíbrio físico e técnico, além da possibilidade de maior troca de experiências. Após o diálogo, a turma foi convencida e aceitou a proposta, mantendo os times mistos. Tal intervenção encontrou amparo nos estudos de La Taille (1998), em que a autoridade legítima é conquistada pelo diálogo, argumentação e exemplo, visando o bem comum e sendo reconhecida como justa pelos alunos.

Outras regras foram acordadas: uso obrigatório de calçado, caso contrário, a infração seria convertida em pênalti; participação das meninas nas jogadas ofensivas, antes de um gol, os meninos deveriam passar a bola ao menos uma vez para uma menina. Para a escolha dos times, foram selecionados três alunos com maior vivência no futsal: uma menina e dois meninos.

Segundo tempo – A disputa do jogo

Durante os jogos, a equipe amarela demonstrou um comportamento extremamente competitivo, com um aluno utilizando força excessiva e linguagem agressiva, desrespeitando os adversários mesmo após advertência. Segundo Garcia, Tognetta e Vinha (2013), esse tipo de conduta é classificado como incivilidade, pois não viola normas jurídicas formais, mas rompe expectativas sociais básicas de convivência e respeito mútuo.

Nesse mesmo jogo, uma aluna da equipe amarela abandonou a partida após ser advertida pelo uso do celular. Tal episódio de indisciplina está relacionado à ruptura do contrato pedagógico da aprendizagem, caracterizando-se por comportamentos que interferem diretamente no desenvolvimento das atividades, como a recusa em participar das propostas, a realização de tarefas paralelas ou o desinteresse sistemático pelas situações de ensino (Garcia; Tognetta; Vinha, 2013).

Em contraste, a equipe vermelha demonstrou maior cooperação. Em um determinado momento, quando a bola saiu pela lateral, um dos alunos posicionou-a de volta na linha lateral para o time adversário, evidenciando respeito e espírito colaborativo. No segundo jogo, entre a equipe amarela e a equipe azul, a equipe amarela manteve seu comportamento competitivo, com pouca cooperação e respeito. A aluna que havia se retirado anteriormente não retornou à atividade. Já a equipe azul apresentou maior equilíbrio técnico e atitudinal, demonstrando bom espírito esportivo e postura cooperativa.

Terceiro tempo – Roda de conversa e mediação

Durante a roda de conversa, surgiram relatos importantes: meninas relataram que os meninos as cobravam de maneira agressiva quando cometiam erros; a aluna Kamilly mencionou ter ouvido de um colega a frase machista: “Vai lavar louça!”. Outra aluna que se retirou do jogo, expressou incômodo com as provocações constantes do colega Enzo. Esses episódios evidenciam a importância de trabalhar a questão de gênero no ambiente escolar, já que a recusa de uma aluna em participar pode ser interpretada erroneamente pelo professor como quebra do contrato pedagógico.

Além disso, outras formas sutis de exclusão e desvalorização podem impactar a participação, a autoestima e o engajamento dos estudantes, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas. Apesar dessas incivildades por

parte desses alunos, o ambiente da roda foi relativamente leve, com espaço para desabafos e momentos de descontração.

Os mediadores, com auxílio do professor, conduziram uma reflexão sobre o respeito, a empatia e a importância de um ambiente acolhedor. Os meninos foram orientados a serem mais receptivos e compreensivos com as meninas nos próximos encontros.

Avaliação geral da equipe amarela:

Tal equipe foi elogiada pela performance técnica, mas ficou reconhecida a necessidade de evolução no aspecto atitudinal, especialmente no que se refere à cooperação, respeito e solidariedade.

O quarto encontro evidenciou que a mediação estudantil mostrou-se ser uma estratégia eficaz para fomentar protagonismo e resolver conflitos, enquanto a intervenção docente garantiu que regras e atitudes fossem percebidas como justas e equilibradas. Esta semana reforçou a importância de equilibrar desempenho técnico com atitudes sociais, consolidando tanto a aprendizagem quanto a convivência harmoniosa.

5ª Semana – *Fútbol Callejero* e a questão de gênero

Data: 19/09/2025.

Número de alunos: 18

Objetivo: Sensibilizar sobre a desigualdade de gênero presente na sociedade em geral e especificamente no futebol.

Parte inicial: Recurso audiovisual com a exibição do vídeo “Invisible Player” (disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>), que retrata a invisibilidade e a desigualdade enfrentadas pelas mulheres no futebol.

A apresentação do vídeo chamou a atenção dos alunos, gerou impacto e abriu espaço para reflexão coletiva. Em seguida, foi proposto que as regras do jogo desta semana fossem construídas considerando a inclusão das meninas. A ideia era de que as equipes fossem mistas e que houvesse valorização do protagonismo feminino. Esse tema que foi providencial, pois no encontro anterior houve a fala machista do aluno Elton para uma das meninas: “Vai lavar louça!”.

Imagem 3 – Fútbol Callejero e discussão sobre gênero.



Fonte: Arquivo do autor.

Segundo Darido (2011), desde a infância, meninos e meninas vivenciam experiências motoras distintas: enquanto os meninos são incentivados a participar de brincadeiras mais livres e arriscadas, como jogar bola nas ruas ou escalar muros, as meninas frequentemente são desencorajadas a essas práticas, resultando em diferenças de desempenho motor. Reconhecer essas desigualdades permite ao professor utilizar jogos e atividades corporais como instrumentos para promover tolerância e respeito às diferenças individuais.

Quando sugerida a regra de “só valer gol de menina”, alguns meninos resistiram e apresentaram alternativas como “gol de passe” ou “gol de goleira”. Esse momento revelou uma tensão: de um lado, a lógica tradicional do futebol (resistência masculina), e de outro, a proposta pedagógica de ruptura para dar centralidade às meninas.

a) Construção coletiva

Foi retomada a dinâmica do Fútbol Callejero, destacando os três tempos: 1. Construção das regras – em roda, de forma democrática.; 2. O jogo em si – em que não apenas os gols contam, mas também as atitudes e o respeito às regras.

Avaliação das regras, atitudes e experiências

Foi lembrado o papel do mediador: figura que substitui o juiz tradicional, com função de anotar gols e observar atitudes de inclusão ou exclusão, como também mediar conflitos. Na sequência, houve a escolha das capitãs, restrita às meninas, como gesto simbólico de valorização feminina. Foram escolhidas Lívia, Ana Júlia e Sofia, responsáveis por organizar as equipes. Esse momento foi bem aceito pelo grupo e deu visibilidade às meninas em papéis de liderança.

Durante a organização dos times e a entrega dos coletes, houve momentos de descontração, piadas e de pequenas incivildades (“cala a boca!”, “ele rouba muito!”), o que exigiu mediação constante.

b) O jogo

O jogo ocorreu com as equipes formadas e sob a mediação de Bia. O score principal considerado foi o de gols, mas com atenção às atitudes inclusivas e respeitadas. Foram observadas situações em que alguns meninos não passavam a bola para as meninas, ou faziam isso apenas “por dó”. Também houve instantes de maior cooperação, em que as meninas foram incentivadas a finalizar jogadas. Por falta de vivências, muitas vezes elas não se movimentavam para receber a bola.

A mediação da aluna Bia, embora contestada, permitiu que os demais refletissem sobre inclusão e respeito, transformando a resistência em uma oportunidade de aprendizagem social. Nesse sentido, a experiência confirmou a proposta dos autores Garcia; Tognetta; Vinha (2013) de ressignificar os conflitos, mostrando que tensões não são apenas problemas, mas momentos pedagógicos para desenvolver empatia, consciência crítica e habilidades de cooperação.

c) Roda de Conversa final

Na roda de conversa de encerramento, foi perguntado ao grupo o que havia funcionado e o que não funcionou. Muitos alunos falaram ao mesmo tempo, revelando dificuldade de escuta e de organização do diálogo. Houve reclamações contra a mediadora (Bia), acusada de não marcar faltas ou pênaltis. Alguns alunos valorizaram atitudes positivas de colegas, como cooperação ou acolhimento. Quando foi discutido o “campeão moral” (a equipe que mais cooperou), surgiu consenso parcial de que o time vermelho havia praticado exclusão das meninas e “muito machismo”.

O aluno Matheus disse: “as meninas só receberam a bola “de dó”. Apesar das tensões, os próprios alunos nomearam e reconheceram o machismo, o que evidencia um avanço em termos de consciência crítica. Houve também dispersão: brincadeiras, risadas, provocações entre colegas que desviaram momentaneamente a atenção da conversa. Em síntese, o encontro destacou a importância da mediação, da construção democrática das regras e do incentivo à participação das meninas, evidenciando avanços no respeito, na cooperação e na percepção das desigualdades de gênero.

6ª Semana – *Fútbol Callejero* com as regras de inclusão

Data: 26/09/2025.

Número de alunos: 17.

Objetivo: Promover inclusão e vivenciar o jogo.

Parte inicial: Roda de conversa sobre o conceito de inclusão no contexto esportivo, buscando refletir sobre a participação igualitária, o respeito às diferenças e a importância de criar oportunidades para todos os colegas.

As perguntas feitas aos alunos incentivaram a reflexão sobre situações de exclusão já vivenciadas ou presenciadas, seja por gênero, raça ou habilidade esportiva. Alguns estudantes demonstraram resistência em admitir experiências de exclusão, evidenciando como esse tema pode ser sensível e, muitas vezes, silenciado entre os jovens.

Em seguida, os alunos participaram da construção coletiva das regras do jogo, orientadas para promover atitudes inclusivas. Entre as propostas destacaram-se: a obrigatoriedade de todos os jogadores tocarem na bola antes de marcar gol, evitar zombarias ou reclamações em relação aos erros dos colegas e a priorização de passes para quem tocava menos na bola.

Uma sugestão de escolher como capitão um jogador com menos habilidade foi debatida e revista pelos próprios alunos, que perceberam que isso poderia gerar rotulação ou desconforto. Essa discussão espontânea evidenciou amadurecimento e sensibilidade do grupo diante da questão da inclusão. Após a definição das regras e a escolha dos mediadores, que substituíram a figura do árbitro, iniciou-se o jogo.

Durante a partida, observou-se boa participação dos alunos, embora ainda ocorressem momentos de tensão e competitividade exacerbada. Conflitos surgiram em lances envolvendo faltas, intensidade e contato físico, mas os estudantes recorreram à mediação e ao diálogo para resolver as divergências, demonstrando

compreensão do papel do mediador como facilitador das relações e da convivência no jogo.

Na roda de conversa final, os alunos foram convidados a avaliar o jogo a partir das atitudes inclusivas observadas. Foram discutidos lances de contato físico, percepção de faltas e respeito mútuo. Apesar de alguns desentendimentos, o grupo demonstrou capacidade de diálogo e reconhecimento dos limites entre competitividade e respeito. Uma questão que emergiu foi a necessidade de movimentação e colaboração para que todos pudessem participar, especialmente os colegas com menos vivência no futebol.

Essa reflexão, proposta pelos próprios alunos, reforçou o objetivo pedagógico do encontro: a inclusão depende não apenas da definição de regras ou do acolhimento dos mais habilidosos, mas também de atitudes ativas, como se posicionar e criar opções de passe para os colegas.

A análise interpretativa evidencia que o encontro favoreceu a prática de valores como cooperação, empatia e respeito à diversidade, alinhando-se às orientações de Darido (2011) sobre inclusão na Educação Física escolar. O exercício de mediação permitiu que conflitos fossem ressignificados em oportunidades de aprendizagem social, fortalecendo habilidades de diálogo e gestão de conflitos.

Em síntese, o sexto encontro destacou a importância da construção coletiva das regras, da mediação e da participação ativa de todos os alunos, promovendo a inclusão de forma concreta no contexto do *Fútbol Callejero*.

7ª Semana – Prática do Fútbol Callejero

Data: 03/10/2025.

Número de alunos: 18.

Objetivo: Consolidar valores praticados nas semanas anteriores.

Parte inicial: Retomada do percurso vivenciado nos encontros anteriores.

No início do encontro, o desânimo de alguns estudantes era perceptível. Um deles verbalizou abertamente: “Eu não gosto de jogar futebol!” Essa fala, simples e direta, motivou a imediata revisão da essência da proposta: ali não se tratava de futebol tradicional, mas de *Fútbol Callejero*, uma prática construída coletivamente, cuja centralidade não está na competição, e sim nos valores.

Foi dito ao grupo que aquele encontro seria uma espécie de consolidação dos aprendizados: gênero, inclusão, respeito, diálogo, cooperação. Valores que

havia emergido não apenas nas rodas de conversa, mas também nas tensões, nas disputas e até nos silêncios que atravessaram os jogos anteriores. Era importante que eles percebessem que a aula de Educação Física pode ser lugar de debate, construção e transformação — não apenas execução técnica de um esporte. Neste aspecto, Darido (2011) sustenta que a Educação Física é uma prática social e cultural, que ultrapassa a mera execução de técnicas. A autora enfatiza que a Educação Física deve contribuir para a formação integral do sujeito, indo além do desempenho motor, promovendo criticidade, autonomia e participação social.

Na sequência, foi compartilhada uma dificuldade sistêmica observada: a mediação dos conflitos. O colete do mediador, que deveria funcionar como símbolo e ferramenta para a resolução dialógica, muitas vezes parecia perder sua função. Foi questionado se o grupo achava difícil mediar e a reação foi imediata: risadas, desabafos, justificativas. Alguns admitiam que era complicado “aplicar as regras”, outros revelavam receios de intervir entre colegas. Segundo Luckesi (1994), a maior dificuldade do processo pedagógico é implementar um bom ensino, acolhendo, nutrindo e sustentando o educando, sem castigo ou punição, no sentido de proporcionar a inclusão de todos os alunos. Esta perspectiva pode explicar em parte a dificuldade dos estudantes em implementar a mediação.

Esse momento também demonstrou que a resistência deles não era apenas ao jogo, mas ao papel de assumir responsabilidades. Mediar exige coragem, disposição para o diálogo e, sobretudo, escuta — habilidades que não se constroem de uma hora para outra. Segundo Silva-Gutierrez, Dotto e Allet (2016), o *Fútbol Callejero* promove autonomia, protagonismo juvenil e responsabilidade coletiva

Foi retomada a seguinte reflexão: *“O que vocês acham que mais apareceu nos últimos encontros? Algum valor ficou mais evidente?”*

Alguns mencionaram a empatia; outros trouxeram situações de agressividade, especialmente entre meninos e meninas. Foi perguntado se algo havia mudado no comportamento deles ou na forma como encaravam as diferenças. Houve respostas variadas, até exageradas, como quando um aluno disse que “tinha piorado”. Foi entendido com leveza, mas também com atenção pedagógica: exageros muitas vezes escondem percepções reais, ainda que imaturas.

Explicou-se, mais uma vez, que o aprendizado sobre convivência não se mede apenas pela ausência de conflito, mas pela maneira como lidamos com eles. E que

jogar valorizando os aprendizados era tão importante quanto executar os fundamentos do jogo. Esta fala foi claramente inspirada nas leituras de Garcia, Tognetta e Vinha (2013), ou seja, ressignificar o conflito como uma oportunidade de aprendizado.

Após a roda de conversa inicial e a devolutiva em relação aos encontros anteriores. A organização dos jogos do dia se iniciou. Houve certa resistência e hesitação para que alguém assumisse a figura do mediador. Todavia, um estudante se candidatou a ser o mediador do dia. Reforçou-se as atribuições do mediador no jogo.

Logo depois, houve então uma discussão sobre regras — especialmente a punição para quem insistia em jogar descalço. A resistência, o humor e o questionamento deles mostraram que regras só fazem sentido quando compreendidas e negociadas. Conforme La Taille (2006), é necessário que alunos entendam os princípios por trás das regras. No caso, foi mencionado que jogar descalço aumenta o risco de lesões. Além do apontamento da regra, foi esclarecido minuciosamente para que fossem internalizadas. Esse momento reforçou a lógica do *Fútbol Callejero*: decisões coletivas, consequências compartilhadas e autonomia construída.

Antes do jogo começar, foi lembrada a importância das equipes mistas para o equilíbrio entre meninos e meninas. Alguns alunos preferiram não jogar e foi solicitado que auxiliassem o mediador, inserindo-os no processo de outra forma. Para muitos, contribuir na organização era tão desafiador quanto jogar — e, em alguns casos, mais confortável.

Enquanto a distribuição dos capitães e dos coletes era finalizada, uma aluna perguntou por que a conversa era gravada. Foi informado de forma transparente que fazia parte da pesquisa e que não haveria prejuízo algum para eles. A naturalidade da pergunta me lembrou da importância ética de tornar visível o processo, de convidá-los não como objetos, mas como participantes ativos da investigação. Este fato lembrou Golba (2009), em que discursa sobre a importância de receber com naturalidade questionamentos. Essas atitudes quando bem conduzidas, desenvolvem autonomia intelectual e moral, revelando que os estudantes são capazes de refletir.

Encerrada a organização, o mediador assumiu o comando. O professor/pesquisador, contudo, permaneceu como observador, atento às interações, tensões e cooperações que se desenrolariam ali. Uma vez mais, ficou evidente que o jogo — muito mais que um jogo — se transformava em um espaço vivo de educação

para valores, em que cada gesto, cada conflito e cada diálogo traziam pistas preciosas sobre como os estudantes significam o mundo, o outro e a si mesmos.

Ao final da partida, o grupo foi reunido para a roda de conversa, etapa fundamental do Fútbol Callejero. Esse momento, mais do que um fechamento, funciona como espaço de elaboração coletiva, onde cada gesto do jogo pode ser ressignificado e onde a palavra circula — nem sempre de forma tranquila, mas sempre carregada de sentidos.

Houve o reconhecimento dos resultados práticos da partida, mas logo o foco foi deslocado para os processos: “O time vermelho venceu. Notamos que quatro alunos jogaram sem tênis, no amarelo apenas um. Houve também a situação da Giovana, que tirou o tênis em um momento que não foi muito feliz.”

A partir desse momento, foi questionado sobre os aspectos positivos. Logo surgiram questões sobre faltas, responsabilidades e, sobretudo, sobre a figura do mediador. O Cássio reconheceu que havia cometido uma falta; já o Enzo não só questionou a decisão do mediador como chegou a agredi-lo verbalmente. Os próprios colegas imediatamente se manifestaram, indicando que, pelo protocolo do jogo, isso poderia ser motivo para expulsão.

Essas falas expuseram o quanto o papel do mediador ainda é frágil para eles — e o quanto é difícil respeitar a autoridade que não vem do professor, mas do próprio grupo.

Foi inquirido ao grupo, então: “*Como vocês se sentiram jogando com menos intervenção do professor?*”

As respostas foram diretas, algumas ríspidas, mas sinceras. A aluna Giovana disse que achou “uma bosta”, revelando a frustração diante de um modelo em que o professor não atua como árbitro tradicional. Essa fala abriu uma porta importante para explicar novamente a lógica do *Fútbol Callejero*: o protagonismo do mediador, a corresponsabilidade e a autonomia coletiva.

Outros estudantes argumentaram que eu deveria interferir mais, porque o mediador não via todas as faltas. Esse conflito entre expectativa (o professor como juiz) e proposta (autogestão) se repetiu ao longo das intervenções, indicando que a cultura escolar ainda associa autoridade e justiça a uma figura centralizadora — e que romper com isso exige tempo, vivência e desconfortos. Esse fenômeno ilustra uma característica própria da adolescência. Conforme destaca La Taille (2006), esse período do desenvolvimento é marcado por conflitos entre o desejo de autonomia e a

necessidade de limites, influenciando diretamente o comportamento dos alunos em sala de aula.

Foi interrogado em seguida: “*Vocês conseguiram colocar algum valor em prática hoje?*”

As respostas vieram aos poucos: trabalho em equipe, participação das meninas, colaboração. Alguns perceberam maior envolvimento das meninas no jogo; outros reconheceram que ainda falta cuidado no contato físico, mencionando chegadas mais fortes e atitudes agressivas. Esses relatos foram entrelaçados com brincadeiras, queixas e disputas de narrativa — muito típicas de adolescentes, mas que também revelam a forma como constroem (ou evitam construir) consciência sobre suas próprias ações.

Foi solicitado que cada um apontasse um aspecto positivo da própria participação. Alguns mencionaram passes acertados, esforço, movimentação. Outros, mesmo machucados, destacaram que tentaram continuar jogando. Houve quem dissesse simplesmente que “foi divertido”. A simplicidade dessa fala mostrou que, apesar das tensões, o jogo produz alegria — e alegria também é um indicador pedagógico importante.

Alguns permaneceram na defensiva, justificando erros ou culpando colegas. Houve ainda relatos de irritação, frustrações e até menção a dores físicas. Ao mesmo tempo, foi notado que, mesmo no humor e na provocação, havia uma tentativa — ainda que tímida — de compreender o próprio papel no jogo.

As meninas foram interpeladas se sentiram que puderam participar. Algumas responderam afirmativamente; outras ficaram acanhadas, mas reconheceram que se sentiram mais incluídas. Essa percepção, embora discreta, aponta mudanças no olhar sobre o gênero dentro do jogo.

Antes de encerrar, foi exposto que o grupo teria mais um encontro, o oitavo, e alguns sugeriram transformá-lo em um momento festivo, com bolos e refrigerante. Ideia aceita, mas ainda haveria jogo — afinal, a proposta pedagógica precisava ser concluída de forma coerente. Ao ouvir isso, alguns reclamaram, outros brincaram, e um deles comentou que passou “nervoso”, especialmente por provocações dos colegas. Esse comentário, aparentemente casual, explicita o impacto emocional do jogo e da convivência — dimensão essencial para compreender o comportamento juvenil.

Por fim, foi afirmado que aquele momento de escuta era tão ou mais importante que o jogo. Era ali que a aprendizagem aparecia de forma mais evidente, mesmo quando vinha carregada de contradições, exageros ou resistências. A roda de conversa, com toda sua imperfeição, mostrou o que o *Fútbol Callejero* tem de mais potente: a possibilidade de transformar conflito em diálogo, disputa em reflexão, e o jogo em experiência ética.

8ª Semana – Prática do Fútbol Callejero

Data: 10/10/2025.

Número de alunos: 17.

Objetivo: Observar a autonomia dos alunos em relação à organização do método sem a intervenção do professor/pesquisador.

Parte inicial: Aquecimento/Alongamento.

O objetivo principal deste encontro foi observar como os alunos se organizavam de forma autônoma, aplicando o método que foi aprendido ao longo das semanas, sem a intervenção direta do professor. A intenção era também consolidar os valores trabalhados durante o programa, avaliando o impacto nas relações entre os alunos e no engajamento deles nas aulas de outras disciplinas.

No início, os alunos se organizaram sozinhos: dividiram os times, elegeram a figura do mediador e iniciaram os jogos. A dinâmica foi mais competitiva que o normal, possivelmente devido à combinação dos jogadores e ao próprio clima do futebol. Durante as partidas, percebeu-se que dois alunos, que exercem liderança informal sobre o grupo, acabaram intensificando a cobrança sobre os colegas, influenciando o comportamento e o clima da turma.

Após os jogos, a roda de conversa final foi realizada. O foco das discussões dos alunos se voltou fortemente para o desempenho esportivo: falaram sobre equilíbrio dos times, qualidade técnica, lances específicos e erros e acertos individuais. Durante a conversa, houve muitas interrupções e divergências, com debates sobre quem jogou melhor ou pior. As críticas se concentraram especialmente em Matheus, mostrando como a liderança de alguns influencia no andamento da aula. Cássio disse: “O Matheus é muito ruim!” Uma clara manifestação de exclusão devido à falta de habilidade e vivência no futebol.

O professor interveio em diversos momentos para reorganizar a fala e acalmar os ânimos, com frases como: “Calma, gente, é um por vez...” e “Deixa o colega

terminar...”. Em determinado momento, o professor fez uma reflexão marcante: “Eu não sei se eu passei bem o que eu pretendia com esse método, mas o desempenho não era o que eu estava esperando. Eu queria trabalhar valores. Hoje o foco ficou muito no rendimento.”

Cássio e Enzo responderam que a visão deles é diferente, porque querem jogar “pra valer”. Alguns reconheceram que às vezes exageram na cobrança, enquanto outros minimizaram dizendo que, fora do jogo, as relações voltam ao normal. É bom ressaltar que essa cobrança exacerbada partiu apenas desses dois alunos; não foi uma reação generalizada. Porém, tematizar e aproveitar esse conflito para refletir sobre o fato com a turma foi essencial. O encontro trouxe contribuições importantes para o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

4.7 Análise de dados

A análise dos oito encontros do Fútbol Callejero evidencia avanços graduais no comportamento e engajamento dos alunos. Observou-se maior consciência crítica sobre desigualdades de gênero e inclusão. O diálogo se ampliou e os conflitos passaram a ser discutidos nas rodas de conversa. Alguns alunos que antes se mantinham afastados começaram a participar mais ativamente. As meninas assumiram papéis de liderança, exercendo protagonismo nos jogos.

O comportamento inicial, marcado por desinteresse e descumprimento de regras, transformou-se em conflitos mais conscientes. Esses conflitos passaram a ser analisados coletivamente. A autonomia e a legitimidade da mediação estudantil ainda dependem da presença e orientação do professor.

Mudanças de comportamento exigem tempo. É um processo gradual e contínuo. Embora a intervenção tenha promovido melhorias qualitativas, especialmente na dimensão social e ética, a internalização de valores e a gestão autônoma da turma ainda estão em desenvolvimento e demandam maior tempo.

É importante ressaltar que o caderno de campo constitui um instrumento qualitativo, no qual as observações registradas refletem a percepção do pesquisador sobre as ações, interações e atitudes dos alunos. Dessa forma, há uma subjetividade inerente, uma vez que a interpretação dos eventos depende do olhar, da experiência e do contexto do observador.

Essa característica não compromete a validade da pesquisa, mas reforça a necessidade de conectar as observações a fundamentos teóricos e reconhecer as limitações do registro.

4.8 Apresentação e análise de dados do Questionário pós-intervenção dos professores

4.8.1 Experiência com indisciplina

Os professores relataram que precisaram chamar atenção verbalmente com menor frequência, não houve suspensões nem advertências formais neste período. A comunicação com os responsáveis ocorreu em casos pontuais. Esses resultados indicam que a intervenção conseguiu reduzir moderadamente a necessidade de medidas disciplinares mais severas.

Tabela 3 – Questionário sobre experiência com indisciplina pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA		
	Uma vez	Mais de uma Vez	Nunca
Chamou atenção verbalmente?	4 - (57,1%)	3 - (42,9%)	0
Aluno foi suspenso?	0	0	7 - (100%)
Aluno recebeu advertência?	0	0	7 - (100%)
Reportou comportamento aos responsáveis?	1 - (14,3%)	2 - (28,6%)	4 - (57,1%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme Aquino (1998), a indisciplina pode decorrer tanto de desobediência consciente quanto do desconhecimento das regras estabelecidas. No presente estudo, a redução de sanções formais — como advertências, chamadas de atenção e comunicação aos responsáveis — sugere que a maior parte dos alunos passou a compreender melhor os combinados da turma. Essa compreensão parece ter contribuído para a diminuição de comportamentos desafiadores e da desorganização, indicando que a internalização consciente das regras favorece o engajamento e a cooperação. Esses resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas que promovam clareza normativa e participação ativa dos estudantes na construção e manutenção das regras de convivência.

4.8.2 Percepção sobre comportamento e convivência

Os professores perceberam melhorias razoáveis no comportamento geral, no respeito entre alunos, e na redução de conflitos e aumento da colaboração, de acordo com os dados sintetizados nas tabelas a seguir:

Tabela 4 – Questão 01 sobre comportamento e convivência pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA			
	Melhoria significativa	Alguma melhoria	Sem melhoria significativa	Nenhuma melhoria
Mudança no comportamento geral	3 - (42,9%)	2 – (28,6%)	1 – (14,3%)	1 – (14,3%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 5 – Questão 02 sobre comportamento e convivência pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA		
	Aumento significativo	Pequeno aumento	Sem mudança
Aumento no respeito entre alunos	3 - (42,9%)	2 – (28,6%)	2 – (28,6%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 6 – Questão 03 sobre comportamento e convivência pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA		
	Sim, muito	Sim, um pouco	Sem mudança
Redução de conflitos	3 - (42,9%)	2 – (28,6%)	2 – (28,6%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 7 – Questão 04 sobre comportamento e convivência pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA		
	Sim, com certeza	Sim, um pouco	Sem mudança
Aumento da colaboração/espírito de equipe	4 - (57,1%)	1 – (14,3%)	2 – (28,6%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 8 – Questão 05 sobre comportamento e convivência pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA	
	Positiva	Negativa
Influência em outras disciplinas	5 - (71,4%)	2 – (28,6%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observou-se aumento na colaboração e no espírito de equipe entre os alunos, bem como na percepção de melhora na convivência. Segundo Garcia, Tognetta e Vinha (2013), os conflitos não devem ser suprimidos no ambiente escolar, mas mediados pedagogicamente, pois constituem oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento moral e a aprendizagem das regras de convivência. Nesse sentido, a metodologia do Fútbol Callejero — ao incluir rodas de conversa, construção coletiva de regras e a presença do mediador — pode ter favorecido a ressignificação dos conflitos, transformando tensões em momentos de reflexão ética. Tal dinâmica contribui para fortalecer a cooperação e o senso de responsabilidade coletiva, indicando que práticas dialógicas e mediadas tendem a impactar positivamente o clima relacional da turma.

4.8.3 Avaliação das atividades de *Fútbol Callejero*

Os professores destacaram a melhoria da convivência geral como aspecto mais relevante e todos recomendaram a continuidade das atividades, apontando sua aplicabilidade (com adaptações ou não) em outras turmas e escolas.

Tabela 9 – Aspectos relevantes percebidos após a prática do Fútbol Callejero.

ASPECTOS QUE CONTRIBUÍRAM	FREQUÊNCIA
Respeito mútuo	1 – (14,3%)
Colaboração/trabalho em equipe	1 – (14,3%)
Controle de impulsos	0
Aumento do engajamento	1 – (14,3%)
Melhoria da convivência geral	4 – (57,1%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A falta de consenso entre os educadores pode provocar sérios problemas no trato com a disciplina, como observa Vasconcellos (2009), evidenciando carência de conhecimento ou experiência em estratégias eficazes de enfrentamento da indisciplina. Quando uma proposta estruturada, mediada e com resultados claros —

como o *Fútbol Callejero* — é apresentada, ela tende a ser bem recebida pelos professores, gerando impacto positivo tanto no engajamento dos alunos quanto na postura docente, ao oferecer caminhos concretos para o manejo da disciplina e fortalecimento da convivência escolar.

A mensagem de uma professora foi espontânea, genuína e impactante. Ela disse:

Prof. Tiago,

“Caso tenha oportunidade de aplicar o método nos outros segmentos, seria ótimo. A intolerância da turma foi mínima e esse projeto diminui os conflitos.”

A análise do questionário pós-intervenção aplicado aos professores da turma do 9º ano F evidencia que a metodologia do *Fútbol Callejero* promoveu impactos positivos no comportamento e na convivência dos alunos

4.9 Apresentação e análise de dados do questionário pós-intervenção – alunos da turma do 9º ano F

Participaram da pesquisa pós-intervenção um grupo de 20 estudantes, composto por 9 meninos (44,4%) e 11 meninas (55,6%). Quase a totalidade do grupo (75%) foi frequente em todas as atividades propostas durante as oito semanas. Essa adesão majoritária indica que os dados refletem experiências vivenciadas pela maioria, embora a falta de participação de alguns alunos deva ser considerada. Segundo Garcia, Tognetta e Vinha (2013), a quebra do contrato pedagógico — entendida como a recusa ou o abandono das atividades propostas — configura uma forma de indisciplina escolar, pois representa o afastamento do estudante dos processos de aprendizagem e das responsabilidades coletivas. Nesse sentido, a baixa participação de alguns alunos pode ser interpretada não apenas como ausência pontual, mas como indício de dificuldades de engajamento que também compõem o fenômeno da indisciplina.

4.9.1 Ocorrências de indisciplina escolar

As ocorrências formais de indisciplina foram poucos frequentes. Conforme sintetizado na tabela a seguir:

Tabela 10 – Ocorrências de indisciplina.

SITUAÇÃO	FREQUÊNCIA		
	Mais de uma vez	Uma vez	Nunca
Advertência formal	0	1 – (5%)	19 – (95%)
Chamada de atenção verbal	0	3 – (15%)	17 – (85%)
Discussão verbal agressiva	1 – (5%)	3 – (15%)	16 – (80%)
Briga física	0	0	20 – (100%)
Suspensão Escolar	0	0	20 – (100%)
Advertência por desrespeito	0	1 – (5%)	19 – (95%)
Comunicação aos responsáveis	0	3 – (15%)	17 – (85%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar da baixa frequência de sanções formais, as ocorrências de discussões verbais e chamadas de atenção indicam que comportamentos indisciplinados ainda se manifestam, ainda que de maneira menos intensa. Esses dados corroboram a análise de Garcia, Tognetta e Vinha (2013), que distinguem diferentes manifestações presentes na convivência escolar. De um lado, a indisciplina, compreendida como a quebra do contrato pedagógico, quando o estudante se afasta do compromisso com as atividades e com o processo de aprendizagem. De outro, as microviolências ou incivildades, que incluem discussões verbais, provocações e desentendimentos pontuais, afetando o clima escolar mesmo sem configurarem agressões graves.

A ausência de registros de brigas físicas sugere que os conflitos permaneceram no plano relacional, mas não evoluíram para situações de violência explícita, indicando que o ambiente analisado apresenta níveis reduzidos de violência, conforme apontado Garcia, Tognetta e Vinha (2013) ao discutir o contexto escolar contemporâneo.

4.9.2 Percepções sobre mudanças no comportamento e convivência

Os alunos perceberam mudanças moderadas no comportamento coletivo e na convivência, conforme revelam as tabelas a seguir:

Tabela 11 – Questão 01 sobre percepções de comportamento e convivência pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA		
	Muitas mudanças positivas	Algumas mudanças positivas	Não percebeu mudança
Mudanças no comportamento dos colegas	7 - (35%)	10 – (50%)	3 – (15%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 12 – Questão 02 sobre percepções de comportamento e convivência pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA		
	Sim, muito	Sim, um pouco	Não ajudaram
Melhora da convivência	6 - (30%)	11 – (55%)	3 – (15%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 13 – Questão 03 sobre percepções de comportamento e convivência pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA		
	Houve menos conflitos	Não percebeu diferença	Houve mais conflitos
Redução de conflitos	7 - (35%)	12 – (60%)	1 – (5%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 14 – Questão 04 sobre percepções de comportamento e convivência pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA		
	Melhorou	Mudança pequena	Não percebeu mudança
Mudança no próprio comportamento	10 - (50%)	3 – (15%)	7 – (35%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas indicam que, embora as atividades tenham gerado conscientização e engajamento na maioria dos alunos, nem todos internalizaram essas práticas e os combinados das regras. A percepção limitada de alguns alunos sobre o tema pode ser explicada pela necessidade um tempo maior de maturação. Conforme menciona Vasconcellos (2009 pg.133), “pensar a disciplina em termos de construção implica reconhecer que não está pronta, o que nos remete à ideia de processo”.

4.9.3 Avaliação das atividades e impactos percebidos

Os alunos avaliaram positivamente a maioria das atividades, e observaram impactos consideráveis em outras disciplinas, além de aumento da motivação escolar. Segundo Vasconcellos (2009), normalmente, o aluno que apresenta problema disciplinar está vivendo alguma forma de instabilidade (cognitiva, afetiva, familiar, social). Ora, se esse aluno encontra uma sala de aula também desestabilizada, isso vai contribuir para o agravamento de sua situação. O contato com uma prática bem estruturada, pelo contrário, ajuda-o a se organizar interiormente. Este fato pode explicar esses efeitos da sequência pedagógica do *Fútbol Callejero* na percepção dos alunos.

Tabela 15 – Questão 01 sobre avaliação das atividades pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA		
	Muito boas	Boas	Neutras
Avaliação das atividades	3 - (15%)	10 - (50%)	7 - (35%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 16 – Questão 02 sobre avaliação das atividades pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA		
	Sim, com certeza	Sim, um pouco	Neutro
Impacto em outras disciplinas	12 - (60%)	4 - (20%)	4 - (20%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 17 – Questão 03 sobre avaliação das atividades pós-intervenção.

QUESTÃO	FREQUÊNCIA	
	Mais motivado	Não mudou
Motivação escolar	15 - (75%)	5 - (25%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dos dados indicou que a metodologia do *Fútbol Callejero* contribuiu para a percepção positiva dos alunos sobre a melhora na motivação escolar e na convivência, sendo bem avaliada pela maior parte do grupo. Conforme Darido (2011), a Educação Física, ao envolver o corpo, o movimento e a cultura corporal, possui grande potencial para ressignificar a experiência escolar, tornando o ato de aprender

mais prazeroso, especialmente quando promove o jogo, a cooperação e a experimentação.

Nesse sentido, os resultados sugerem que a sequência pedagógica, ao combinar movimento, regras coletivas e escuta, favoreceu o engajamento, o desenvolvimento social e a construção de relações colaborativas, evidenciando o valor das práticas corporais mediadas para fortalecer o clima escolar e a motivação dos estudantes.

Os resultados indicam que conflitos e resistências foram transformados em oportunidades de aprendizagem e que a intervenção reforçou a importância de práticas pedagógicas cooperativas, dialógicas e contextualizadas, respeitando as trajetórias, percepções e o engajamento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar uma proposta pedagógica para enfrentamento da indisciplina dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental a partir do uso da metodologia do Fútbol Callejero nas aulas de Educação Física.

A pesquisa bibliográfica possibilitou compreender a indisciplina escolar como um fenômeno complexo e multifatorial, que não se restringe apenas à simples noção de desobediência às normas. Bem mais que isso, é uma ruptura do contrato pedagógico e das regras que permeiam a convivência e a aprendizagem, podendo manifestar-se por meio de violências, incivildades, resistências e comportamentos que impactam o clima pedagógico.

À luz das contribuições de Garcia, Tognetta e Vinha (2013), compreende-se que tais manifestações não devem ser analisadas exclusivamente sob uma perspectiva punitiva, mas também como expressões próprias da convivência social, que, quando mediadas intencionalmente, podem favorecer o desenvolvimento moral.

No campo da Educação Física escolar, a indisciplina foi analisada considerando a trajetória histórica da área, marcada por práticas militarizadas, higienistas e, posteriormente, pelo esportivismo competitivo, que reforçou lógicas da padronização dos corpos, do rendimento e da exclusão. As críticas apresentadas por autores como Darido (2011) e Bracht (2000) sustentam a necessidade de superação de modelos tecnicistas, defendendo uma Educação Física comprometida com a formação integral. Nessa perspectiva, determinadas manifestações de indisciplina podem ser

interpretadas também como respostas a práticas pouco inclusivas ou desprovidas de sentido para os estudantes.

Considerando as especificidades da área — como o uso de espaços abertos, a expressividade corporal e o dinamismo das interações —, os conflitos assumem contornos particulares e exigem estratégias pedagógicas coerentes com essa

realidade. Fatores como planejamento insuficiente, ausência de diálogo, fragilidade de vínculos e práticas excessivamente punitivas tendem a intensificar tensões, o que reforça a importância de intervenções fundamentadas na mediação e na construção coletiva de regras.

Nesse contexto, o *Fútbol Callejero* foi incorporado como estratégia pedagógica alternativa ao modelo esportivo tradicional. Ao substituir a figura do árbitro pela mediação e estruturar-se em três momentos — roda inicial, jogo e roda final —, a proposta buscou favorecer o diálogo, a corresponsabilidade e a avaliação coletiva das atitudes. Sua aproximação com a concepção de “esporte da escola” defendida por Bracht (2000) evidenciou possibilidades de deslocamento do foco exclusivo no resultado para a valorização das relações estabelecidas durante o jogo.

Ao longo da intervenção, observou-se uma reorganização gradual das interações entre os estudantes. No entanto, persistiram tensões e resistências, especialmente no que se refere à implementação da figura do mediador, indicando que a internalização da corresponsabilidade e da autorregulação não ocorre de forma imediata. Observou-se maior disposição para o diálogo, ampliação da escuta entre pares e tematização dos conflitos nas rodas de conversa.

No que se refere às questões de gênero, identificaram-se movimentos relevantes de problematização. A escolha de mediadoras e capitãs do sexo feminino gerou resistências iniciais, ocorreram atitudes machistas e exclusões pontuais. Por conta disso, uma aluna deixou de participar do jogo.

Esse episódio evidenciou a importância de trabalhar a questão de gênero no ambiente escolar, já que a recusa da aluna em participar pode ser interpretada erroneamente pelo professor como quebra do contrato pedagógico. Além disso, outras formas sutis de exclusão e desvalorização podem impactar a participação, a autoestima e o engajamento dos estudantes, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas.

A vivência das regras construídas coletivamente possibilitou aos estudantes compreenderem a importância de limites compartilhados para o convívio social. Em

síntese, o *Fútbol Callejero* ressignificou o conflito no interior das aulas de Educação Física, deslocando sua abordagem do campo punitivo para o campo pedagógico. Os resultados indicaram avanços no plano ético-relacional, reforçando que a construção de uma convivência democrática na escola não se realiza por intervenções pontuais, mas por práticas contínuas, intencionais e institucionalmente sustentadas.

A análise do questionário pós-intervenção respondido pelos professores do 9º ano F indica que o *Fútbol Callejero* contribuiu para a redução moderada na indisciplina, com ausência de suspensões e redução razoável das advertências formais e de ocorrências menos frequentes nas chamadas de atenção. Os docentes perceberam melhorias consideráveis no comportamento geral, aumento do respeito, da colaboração e do espírito de equipe, além de redução de conflitos e impactos positivos em outras disciplinas. A totalidade dos professores recomendou a continuidade da proposta e considerou sua aplicação viável em outras turmas, sugerindo que a metodologia favoreceu a mediação pedagógica dos conflitos, o fortalecimento da convivência e o engajamento dos estudantes.

A análise do questionário pós-intervenção respondido pelos alunos do 9º ano F indicou que o *Fútbol Callejero* gerou impactos positivos, ainda que parciais, na convivência e no comportamento dos alunos. Houve baixa incidência de sanções formais e a maioria percebeu melhorias no comportamento coletivo e na motivação escolar, além de avaliar positivamente as atividades. Contudo, parte dos estudantes não identificou mudanças significativas ou redução expressiva dos conflitos.

A análise integrada da intervenção e dos questionários aplicados não permite afirmar que houve uma resolução completa da indisciplina, mas evidenciou benefícios concretos do *Fútbol Callejero* como ferramenta pedagógica capaz de reduzir parcialmente a problemática no curto prazo e com potencial ainda mais considerável a longo prazo. Trata-se de um processo formativo que requer maior tempo de vivência da metodologia, coerência pedagógica e, idealmente, envolvimento mais amplo da comunidade escolar.

Cabe explicitar algumas limitações da pesquisa. A intervenção foi realizada no contraturno escolar, o que pode ter impactado tanto a adesão quanto o nível de engajamento dos estudantes, considerando o desgaste da jornada ampliada. Além disso, a escola dispunha de apenas uma quadra poliesportiva, compartilhada com outro professor no mesmo período, o que exigiu adaptações constantes da proposta e, em alguns momentos, restringiu a dinâmica das atividades. Tais condições

estruturais configuram limites concretos à implementação integral da metodologia. Soma-se a isso o tempo relativamente curto da intervenção, que não permite avaliar efeitos de longo prazo nem afirmar mudanças consolidadas na cultura relacional da turma. Assim, os resultados devem ser compreendidos como indícios situados em um contexto específico, e não como generalizações amplas.

Como desdobramento da experiência, compreende-se que a dinâmica própria do *Fútbol Callejero* oferece pistas concretas para a organização de práticas escolares voltadas ao enfrentamento da indisciplina. A centralidade da mediação, da construção coletiva de regras e da avaliação dialogada das atitudes pode inspirar movimentos institucionais mais amplos, como a criação ou o fortalecimento de espaços permanentes de escuta e participação estudantil — a exemplo do grêmio estudantil e de assembleias de turma.

A incorporação sistemática de momentos de diálogo, corresponsabilização e a participação coletiva de normas, não apenas nas aulas de Educação Física, mas no cotidiano escolar, pode contribuir para deslocar a lógica punitiva para uma lógica formativa. Nessa perspectiva, a experiência aponta que o enfrentamento da indisciplina demanda ações institucionais articuladas, que valorizem o protagonismo juvenil e consolidem práticas mediadoras como parte da cultura escolar, superando intervenções pontuais e assumindo o conflito como elemento constitutivo do processo educativo.

REFERÊNCIAS

AMADO, JOÃO da S. **Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica. Psicologia, Educação e Cultura**. Lisboa: Colibri, 1999.

AMADO, JOÃO da S. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Asa, 2001.

AQUINO, JULIO G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 14. ed. São Paulo: Summus, p. 129-138, 1996.

AQUINO, JULIO G. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.

ARENDT, HANNAH. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARDIN, LAURENCE. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, JEAN-CLAUDE. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRACHT, V. **Esporte na escola e Esporte de rendimento**. Movimento – Ano VI, 2000.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 8. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025a.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Lei Federal n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025: Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, VERA M. **Educação multicultural: questões e perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

CANO, MÁRCIO R. de O.; NEIRA, MARCOS G. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da diferença**. São Paulo: Blucher, 2016.

CARVALHO, JOSÉ S. F. DE. **Os sentidos da indisciplina: métodos como prática social**. In: AQUINO, JULIO G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 14. ed. São Paulo: Summus, p. 129-138, 1996.

CASTELLANI FILHO, LINO. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CAVALIERE, ANA M. **Tempo escolar e qualidade na educação básica: entre o ideal e o real**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 63-82, jan./abr. 2009.

CHAGAS, JOSÉ. **Indisciplina escolar: desafios e reflexões**. Recife: EDUFRPE, 2001.

CHARLOT, BERNARD. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Porto Alegre: Cortez, 2014.

CORRÊA, JOSÉ. **Juventude e exclusão social**. São Paulo: Cortez, 2009.

DARIDO, SURAYA C.; GONZÁLES, FERNANDO D. R.; GINCIENE, GABRIELA. **Educação Física escolar: conhecimentos e estratégias para a intervenção pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2018.

DARIDO, SURAYA C.; RANGEL, IRENE C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**, 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

GARCIA, JOE DE A.; TOGNETTA, LUCIENE R. P.; VINHA, TELMA P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GASPARI, T. et al. **A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões**. Revista Mineira de Educação Física, 2006.

GOLBA, SIDNÉA DA S. **Disciplina escolar e autonomia moral: desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRIFONI, TIAGO. **Processos educativos emergentes de uma unidade didática com o Futebol Callejero nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12923/TIAGO_GRIFONI_vers%C3%A3o_final_disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026.

LA TAILLE, YVES DE. **A escola e os valores: a ação do professor**. In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, J.; JUSTO, J. E. (Ed.). **Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

LA TAILLE, YVES DE. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. In: LA TAILLE, Y. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 9-23, 1996.

LA TAILLE, YVES DE. **Autoridade e educação moral: por que obedecer?** São Paulo: Summus, 2009.

LA TAILLE, YVES DE. **Limites: três dimensões educativas**. São Paulo: Ática, 2006.

LA TAILLE, YVES DE. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, YVES DE; PEDRO-SILVA, JOSÉ; JUSTO, J. S. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**, 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEIRA, MARCOS G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**, 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

PATTO, MARIA H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA, JOSÉ. **Educação e indisciplina: novos desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

SAMPAIO, RAFAEL C.; LYCARIÃO, DIÓGENES. **Análise de Conteúdo Categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SANT'ANA, ANTÔNIO S. S. **A indisciplina na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SANTOS, I. L. et al. **As percepções e os significados para os estagiários de educação física em relação à indisciplina na escola**. Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 117-137, 2008.

SILVA-GUTIERREZ, C. A.; DOTTO, A.; ALLET, A. **Fútbol Callejero, juventude e cidadania**. Lúdica Pedagógica, v. 23, p. 19-29, 2016.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

ZAGURY, TANIA. **Limites sem trauma: construindo cidadãos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.