

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU

CONSTRUINDO A CULTURA DE PAZ NO ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA:
UM ESTUDO COLABORATIVO COM ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

JÉSSICA CARNEIRO BENETTI

BAURU – SP
2026

JÉSSICA CARNEIRO BENETTI

**CONSTRUINDO A CULTURA DE PAZ NO ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA:
UM ESTUDO COLABORATIVO COM ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

B465c Benetti, Jéssica Carneiro
Construindo a Cultura de Paz no Ensino do Esporte na
Escola : um estudo colaborativo com estudantes na Educação
Física / Jéssica Carneiro Benetti. -- Bauru, 2026
156 p. : tabs., fotos + e-book

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Catia Silvana da Costa

1. Educação Física Escolar. 2. Cultura de Paz. 3. Educação
para a Paz. 4. Conflitos. 5. Emancipação. I. Título.

JÉSSICA CARNEIRO BENETTI

**CONSTRUINDO A CULTURA DE PAZ NO ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA:
UM ESTUDO COLABORATIVO COM ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* Bauru, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Data da defesa: 15/06/2026

Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) Campus São Sebastião, ProEF UNESP Núcleo Bauru e Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Campus Naviraí

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França

UNESP Campus Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Campus Uvaranas

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
UNESP - Campus Bauru

Jéssica Carneiro Benetti

**CONSTRUINDO A CULTURA DE PAZ NO ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA:
UM ESTUDO COLABORATIVO COM ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Campus Bauru para obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Data da defesa: 15/06/2026

Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
CATIA SILVANA DA COSTA
Data: 10/08/2026 20:19:13-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa
UNESP – Faculdade de Ciências - *Campus Bauru*

 Documento assinado digitalmente
DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANCA HUNGER
Data: 10/08/2026 20:56:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França
UNESP - Campus Bauru

 Documento assinado digitalmente
NEI ALBERTO SALLES FILHO
Data: 10/08/2026 20:29:11-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho
Universidade Estadual de Ponta Grossa
(UEPG) - Campus Uvaranas



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JÉSSICA CARNEIRO BENETTI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 15 de junho de 2026, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JÉSSICA CARNEIRO BENETTI, intitulada "CONSTRUINDO A CULTURA DE PAZ NO ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA: um estudo colaborativo com estudantes na Educação Física". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. CATIA SILVANA DA COSTA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Educação Física / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB, Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Prof. Dr. NEI ALBERTO SALLES FILHO (Participação Virtual) do(a) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final aprovada. 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
 CATIA SILVANA DA COSTA
Data: 10/08/2026 19:32:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. CATIA SILVANA DA COSTA

Dedico este trabalho aos meus alunos, que são a minha maior inspiração. Em cada gesto, sorriso e superação, encontro a esperança de um mundo mais justo, igualitário e solidário. São eles que me lembram todos os dias do poder que a educação tem de transformar vidas. Durante esta caminhada, enfrentei desafios, vivi aprendizados e renasci em muitos momentos. Nada disso teria sido possível sem a presença e o apoio de pessoas que fizeram parte deste processo e que, de diferentes formas, contribuíram para que este sonho se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me sustentado nos dias difíceis e iluminado meus passos com fé e esperança. Sua presença me deu serenidade para seguir adiante e coragem para acreditar que cada etapa valeria a pena.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, por meio do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), oferece o Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” .

À Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru, e ao ProEF, por me proporcionarem um espaço fértil de formação acadêmica, crítica e humana.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa, pela orientação cuidadosa, pela escuta generosa e pela confiança no meu trabalho. Sua sensibilidade e seu comprometimento foram essenciais para que eu encontrasse meu próprio caminho dentro da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho, que me apresentou à Educação para a Paz e possibilitou o contato com textos, reflexões e estudos que deram sentido ao tema desta dissertação. Seu exemplo docente e humano foi uma inspiração constante.

Aos meus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela convivência, pelas trocas e por me lembrarem todos os dias do verdadeiro propósito da docência: acreditar nas pessoas e na transformação pela educação. São eles a razão da minha prática e a esperança de um futuro mais justo e solidário.

À minha mãe, Sílvia, por ser o alicerce da minha vida, exemplo de força e determinação; ao meu padrasto, Edson, e aos meus irmãos, Thiago e Carla, e meu namorado, Matheus, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e pela presença amorosa em todos os momentos.

E à minha filha, meu maior amor e fonte de inspiração, por me ensinar diariamente sobre paciência, coragem e amor verdadeiro. Tudo o que realizei até aqui foi com e por você.

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p. 110).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que modo as aulas de Educação Física podem se constituir como espaço privilegiado para a construção da Cultura de Paz na escola no ensino do esporte, com base em uma proposta pedagógica fundamentada na perspectiva crítico-emancipatória e articulada aos princípios da Educação para a Paz e da Comunicação Não-Violenta. A motivação do estudo emergiu da observação de situações conflituosas recorrentes nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como desrespeito às regras, exclusões relacionadas a gênero, raça/etnia, classe social e habilidades motoras, práticas de bullying e violências naturalizadas no cotidiano escolar e no cenário esportivo brasileiro contemporâneo. Compreendendo a Educação Física como componente curricular estruturado pelas relações sociais mediadas pelo corpo e pelo movimento, a pesquisa fundamenta-se no entendimento de que o ensino das práticas corporais, especialmente do esporte escolar, pode contribuir para a formação ética, social e emancipatória dos estudantes. De abordagem qualitativa, inspirada nos pressupostos da pesquisa-ação, a investigação foi desenvolvida por meio de uma intervenção pedagógica com uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Os instrumentos de produção de dados utilizados foram rodas de conversa, observação participante e diário de aula, sendo os dados analisados à luz da análise de conteúdo. A intervenção pedagógica compreendeu dez aulas de Educação Física, nas quais o conteúdo esporte foi tematizado e articulado às Cinco Pedagogias da Paz: Valores Humanos, Direitos Humanos, Conflitologia, Ecoformação e Vivências/Convivências, e aos princípios da Comunicação Não-Violenta. Os resultados evidenciaram que as aulas de Educação Física, quando planejadas de forma crítica, dialógica e participativa, podem contribuir para a problematização e desnaturalização das violências presentes no contexto escolar, favorecendo a mediação de conflitos, a ampliação da consciência crítica e a construção de relações mais inclusivas, cooperativas e respeitadas entre os estudantes. Como recurso educacional, foi elaborado um e-book contendo sequências didáticas fundamentadas na perspectiva crítico-emancipatória e na Educação para a Paz, com o objetivo de subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana e com a construção da Cultura de Paz na escola.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Cultura de Paz; Educação para a Paz; Conflitos; Emancipação.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how Physical Education classes can serve as a privileged space for building a Culture of Peace at school through the teaching of sports, based on a pedagogical proposal grounded in a critical-emancipatory approach and connected to the principles of Peace Education and Nonviolent Communication. The study was motivated by the observation of recurring conflicts in Physical Education classes in the early years of Elementary School, including disrespect for rules, exclusion based on gender, race/ethnicity, social class, and motor skills, as well as bullying and forms of violence that have become normalized in everyday school life and in the contemporary Brazilian sports context. Understanding Physical Education as a curricular component shaped by social relationships mediated through the body and movement, this research is based on the premise that teaching bodily practices, particularly school sports, can contribute to students' ethical, social, and emancipatory development. Adopting a qualitative approach inspired by action research, the study was conducted through a pedagogical intervention with a fifth-grade class at a municipal public school. Data were produced through discussion circles, participant observation, and a class diary, and were examined using content analysis. The pedagogical intervention comprised ten Physical Education classes in which sports were addressed in connection with the Five Pedagogies of Peace: Human Values, Human Rights, Conflict Studies, Eco-formation, and Experiences/Coexistence and the principles of Nonviolent Communication. The results showed that Physical Education classes, when planned from a critical, dialogical, and participatory perspective, can contribute to questioning and denaturalizing forms of violence present in the school context, facilitating conflict mediation, expanding critical awareness, and fostering more inclusive, cooperative, and respectful relationships among students. As an educational resource, an e-book was developed containing teaching sequences grounded in the critical-emancipatory approach and Peace Education, aiming to support pedagogical practices committed to human development and the construction of a Culture of Peace at school.

Keywords: School Physical Education; Culture of Peace; Peace Education; Conflicts; Emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Categorias trabalho, interação e linguagem no processo de ensino	38
Quadro 1 – Síntese dos elementos básicos das “Cinco Pedagogias da Paz”	58
Quadro 2 – Etapas da Comunicação Não Violenta aplicadas às aulas de Educação Física	61
Quadro 3 – Plano de Desenvolvimento de Aula	67
Quadro 4 – Intervenção Pedagógica - Pedagogia dos Valores Humanos	75
Figura 2 – Alunos jogando Futsal	76
Figura 3 – Roda de conversa	78
Quadro 5 – Intervenção Pedagógica - Pedagogia dos Direitos Humanos	79
Figura 4 – Alunas jogando Handebol	80
Figura 5 – Alunos jogando Handebol Sentado	81
Quadro 6 – Intervenção Pedagógica – Pedagogia da Conflitologia	83
Figura 6 – Alunos jogando Basquetebol	84
Quadro 7 – Intervenção Pedagógica – Pedagogia da Ecoformação	86
Figura 7 – Confeccção da Palma-raquete	87
Figura 8 – Confeccção da Palma-raquete	88
Figura 9 – Alunos criando formas de jogar Palma-raquete	89
Figura 10 – Palma-raquete (desenhos)	90
Figura 11 – Palma-raquete (Roda de conversa)	90
Quadro 8 – Intervenção Pedagógica – Pedagogia das Vivências/Convivências	91
Figura 12 – Grupo de observação	93
Figura 13 – Futsal Callejero (sistema de marcação)	94

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 Currículo, Projeto Político-Pedagógico e Educação Física Escolar.....	21
2.2 Abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar.....	25
2.3 O Esporte como fenômeno sociocultural.....	30
2.4 A concepção crítico-emancipatória de Elenor Kunz.....	33
2.5 A ressignificação da perspectiva crítico-emancipatória frente às problemáticas contemporâneas.....	41
2.6 A Formação integral e os pilares da educação.....	41
2.7 Paz, conflito e violência.....	42
2.8 Intervenções pedagógicas com base na Educação para a Paz.....	53
3 METODOLOGIA.....	63
3.1 Abordagem da pesquisa.....	63
3.2 Método.....	64
3.3 Universo da pesquisa.....	65
3.4 Procedimentos para a produção e seleção de dados.....	65
3.5 Planejamento da intervenção pedagógica.....	66
3.6 Instrumentos de produção de dados.....	69
3.7 Organização e análise dos dados.....	70
3.8 Recurso educacional.....	72
3.9 Aspectos éticos.....	73
4 RELATO DA INTERVENÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	75
4.1 Conflitos e violências nas práticas esportivas escolares.....	95
4.2 O diálogo e a Comunicação Não-Violenta como mediação pedagógica.....	102
4.3 Construção coletiva, participação e transformação das relações.....	104
4.4 Educação Física e ampliação da consciência crítica.....	107
4.5 Limites e desafios da intervenção.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	122
APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DOS DIÁRIOS DE AULA.....	122
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	139
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	141
APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz.....	144
APÊNDICE E - Carta de Anuência.....	147
ANEXOS.....	148
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).....	148

APRESENTAÇÃO

Sou Jéssica Carneiro Benetti, formada em Licenciatura (2011) e Bacharelado (2016) em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Itararé (FAFIT), no interior do estado de São Paulo (SP). Desde 2013, atuo como professora de Educação Física na rede municipal de ensino de Itararé. Entre os anos de 2020 a 2024, exerci a função de Assessora Técnica Pedagógica de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Itararé, experiência que ampliou minha compreensão sobre as políticas públicas educacionais e o papel formativo da Educação Física no currículo escolar.

Minha formação continuada é marcada pela busca constante por novos conhecimentos. Possuo especialização em Gestão Escolar (2018) e Psicomotricidade (2021) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Neuropsicomotricidade (2023) e Educação Infantil, Alfabetização e Letramento (2023) pelo grupo Rhema Neuroeducação. Essas formações complementares reforçam meu compromisso com uma prática docente pautada na inclusão, no desenvolvimento integral e no respeito às singularidades de cada estudante.

Minha escolha pela docência surgiu de uma vivência pessoal marcante. Quando criança, sofria bullying: era chamada de “gordinha” e “baixinha”, o que me fazia sentir excluída das práticas esportivas, especialmente nas escolinhas de vôlei. No entanto, foi um professor de Educação Física, João Luís, quem me acolheu e acreditou em mim. Ele me convidou para participar das aulas de basquete e, com sua sensibilidade e seu incentivo, me fez sentir pertencente. Cheguei a integrar o time de basquete da minha cidade, participando de jogos regionais, o que transformou profundamente minha relação com o movimento, o corpo e o esporte.

A atitude acolhedora e humana do professor João Luis inspirou-me a seguir o mesmo caminho. Assim, escolhi ser professora de Educação Física para atuar contra todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão, promovendo espaços de convivência respeitosa, diálogo e empatia. Essa trajetória pessoal e profissional se reflete no tema desta pesquisa de mestrado, intitulado “Construindo a cultura de paz por meio do esporte na escola: um estudo colaborativo com estudantes na Educação Física”, que representa não apenas um objeto de estudo, mas um compromisso ético e humano com a transformação da escola e sociedade.

Ser professora de Educação Física é, para mim, mais do que uma profissão:

é uma missão de vida. É o desejo de proporcionar aos estudantes as mesmas oportunidades de acolhimento, valorização e respeito que um dia transformaram a minha história, mesmo diante de tantas dificuldades.

As disciplinas cursadas ao longo da pós-graduação tiveram um papel fundamental na minha formação pessoal e profissional. Cada uma delas contribuiu para que eu pudesse ampliar o olhar sobre a Educação Física Escolar, fortalecendo minha prática pedagógica e o meu compromisso com uma educação crítica, reflexiva e transformadora. Por meio das leituras, dos debates e das trocas com colegas e professores, compreendi a importância de planejar, avaliar e intervir de forma consciente, considerando as especificidades dos estudantes e o contexto social em que estão inseridos.

As discussões sobre as problemáticas da Educação Física Escolar despertaram em mim o desejo de buscar soluções coletivas para os desafios cotidianos da escola, e as disciplinas voltadas à pesquisa científica me proporcionaram o entendimento sobre o rigor metodológico e a ética acadêmica, fundamentais para a construção do conhecimento. Estudar sobre o planejamento, as metodologias e os processos de ensino e aprendizagem da Educação Física me fez compreender que ser professora é um exercício constante de reflexão sobre a prática.

Além disso, o conhecimento adquirido sobre inclusão, desenvolvimento humano e epistemologia contribuiu para que eu ressignificasse minha atuação, reconhecendo a importância de promover uma Educação Física que acolha, valorize e respeite as diferenças. Essas aprendizagens ultrapassaram o campo profissional, refletindo diretamente em minha vida pessoal ao fortalecer valores como empatia, resiliência e compromisso social.

Durante o curso, tive a oportunidade de participar do VIII Congresso Brasileiro de Educação (CBE), o que representou um marco na minha trajetória acadêmica. Tal evento retomou suas edições após o período da pandemia da COVID-19, com o objetivo de refletir e projetar ações sobre o papel do ensino e da práxis docente na humanização dos sujeitos, diante do cenário das atuais políticas públicas em educação.

Apresentei meu primeiro pôster, intitulado “Aproximando a cultura indígena dos alunos: uma sequência pedagógica enriquecedora”, no Eixo 09 - Educação, Interculturalidade e Movimentos Sociais. Foi uma experiência incrível e muito

significativa, uma vez que marcou minha primeira publicação nos anais de um evento científico. Pude compartilhar minha prática docente, ouvir outras experiências e dialogar com pesquisadores de diferentes áreas, o que ampliou minha visão sobre a importância da produção e socialização do conhecimento. Participar do congresso foi, sem dúvida, uma vivência enriquecedora para o meu crescimento pessoal e profissional, fortalecendo minha identidade como pesquisadora e educadora comprometida com a transformação social.

A experiência vivida na pós-graduação foi muito além da dimensão acadêmica; foi também um processo profundo de crescimento humano. Aprender a dirigir em estrada, percorrendo longas distâncias até uma cidade muito maior que a minha, representou um desafio e, ao mesmo tempo, uma conquista. Cada viagem foi uma oportunidade de autoconhecimento, superação e fortalecimento da minha autonomia.

Durante o percurso, conheci pessoas incríveis, colegas, amigos e professores, que se tornaram inspiração e exemplo de dedicação à educação e à pesquisa. Conviver com pessoas que compartilham o mesmo ideal de uma educação mais humana e transformadora foi um dos aspectos mais valiosos dessa caminhada.

Em síntese, o período na pós-graduação tem se tornado uma das experiências mais marcantes da minha vida. Aprendi não apenas sobre Educação Física e pesquisa, mas sobre coragem, persistência e amor pelo que faço. Esse processo me transformou e me transforma continuamente, tanto como profissional quanto como pessoa, reafirmando meu propósito de ser uma educadora comprometida com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

Na disciplina D01 – “Problemáticas da Educação Física”, estudamos alguns textos e refletimos sobre alguns problemas identificados na disciplina de Educação Física. As problemáticas estudadas foram seis e possuem relação com dilemas que afetam diretamente professores de Educação Física em suas práticas pedagógicas.

Além de estudá-las, buscamos apontar e construir juntos alternativas para os seus enfrentamentos. A primeira problemática tratou das atuações docentes, indicando os fatores que influenciam a existência de práticas tradicionais, de abandono do trabalho e das práticas inovadoras. A segunda abordou a relação entre teoria e prática nas aulas de Educação Física. A terceira problemática abordou os

aspectos legais que envolvem a disciplina. A quarta, as dificuldades que professores enfrentam no tratamento de estudantes que apresentam casos de indisciplina e afastamento das aulas. A quinta apresentou as dificuldades relacionadas ao ensino do esporte na escola. Por fim, a sexta problemática tratou das questões de gênero na Educação Física.

Na disciplina D02 – “Seminários de Pesquisa em Educação Física”, estudamos a pesquisa científica e o senso comum, refletimos sobre o tema de pesquisa e o método científico. Também estudamos técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), ética em pesquisa e a questão do plágio, bem como aprendemos a construir um projeto de pesquisa, com base na problematização de nossa experiência profissional cotidiana.

Na disciplina D03 – “Escola, Educação Física e Planejamento”, fizemos um planejamento da disciplina de EF, com base na leitura e reflexão de textos como, por exemplo: “Educação Física na escola: implicações para a prática docente”, de Darido (2005); “Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar”, de Gonzáles (2012); “Educação Física e a organização curricular”, de Palma *et al.* (2010); “O quê e como ensinar Educação Física na escola”, de Moreira e Nista-Piccolo (2009), entre outros textos que nos deram base teórica e prática para refletir sobre nosso planejamento.

Na disciplina D04 - “Metodologia do Ensino da Educação Física”, pudemos compreender como foram pensados os métodos/modelos de ensino da Educação Física, entendendo que suas aulas se constituem como um espaço de debate e construção do conhecimento, sendo o professor um facilitador da aprendizagem e o estudante o construtor do seu próprio conhecimento. Com base nisso, analisamos as bases teóricas de diferentes métodos/modelos de ensino, bem como seus desdobramentos em aula nas relações professor-estudante e estudante-estudante com o conteúdo a ser ministrado. Além disso, estudamos o planejamento, a implementação e a avaliação do ensino de diversos conteúdos inerentes à Educação Física Escolar.

Na disciplina D05 - “Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, nos apropriamos do conhecimento sobre as políticas públicas, as abordagens e os referenciais teóricos que organizam e orientam a Educação Física nessas etapas da escolarização, de modo que pudemos refletir, fundamentar e compreender a nossa atuação profissional, para intervir e transformar

a prática pedagógica. Estudamos sobre o planejamento, a implementação e a avaliação de estratégias para o enfrentamento das dificuldades surgidas nas aulas de Educação Física, além de abordar o conjunto de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação dos projetos curriculares do componente na Educação Básica, assim como as diferentes práticas da cultura corporal como conteúdo da Educação Infantil e dos anos iniciais, e os procedimentos metodológicos mais adequados para trabalhar com crianças de zero a dez anos.

Na disciplina D08 - “Escola, Educação Física e Inclusão”, tivemos a oportunidade de refletir a respeito das questões pertinentes à inclusão do estudante com deficiência na sociedade, na escola e, pontualmente, nas aulas de Educação Física; analisamos as concepções de diferentes deficiências e seus impactos no processo de aprendizagem, além de pensar em ações e estratégias de ensino em nosso contexto pedagógico.

Na disciplina Eletiva I - “Teorias do Desenvolvimento Humano”, estudamos os conceitos básicos envolvidos nos processos de crescimento e desenvolvimento humano nas esferas motora, cognitiva e afetivo-social em suas inter-relações, com destaque para as alterações que ocorrem ao longo do ciclo vital e suas implicações para a Educação Física. Refletimos sobre as seguintes teorias emergentes no contexto das aulas de Educação Física: Teoria das Inteligências Múltiplas, Inteligência Emocional e Teoria Bioecológica do Desenvolvimento.

Na disciplina Eletiva II - “Epistemologia e Educação Física Escolar”, discutimos o conhecimento científico produzido historicamente e em formação pertinente à Educação Física mediante a realização de um estudo crítico, metódico e reflexivo dos princípios, das concepções e dos significados que orientam a educação do corpo nos contextos socioculturais escolares do Brasil.

Realizar essas atividades representa um processo de amadurecimento pessoal, profissional e humano. Cada disciplina, cada leitura e cada vivência contribuíram para reafirmar minha convicção de que a Educação Física é um campo potente de transformação social, capaz de promover inclusão, respeito e diálogo, fortalecendo em mim o compromisso ético com uma prática docente que valoriza o ser humano em sua totalidade e que busca, cotidianamente, construir uma cultura de paz na escola e na sociedade. Essa caminhada me faz compreender que educar é um ato de amor, coragem e esperança, e que, por meio da Educação Física, é possível inspirar novas formas de convivência e de olhar para o outro, com empatia

e humanidade.

1 INTRODUÇÃO

A escola, como espaço social e formativo, constitui-se em um ambiente de intensas relações humanas, onde convivem diferenças, saberes e valores que refletem a complexidade da sociedade contemporânea. Compreender os conflitos e as manifestações de violência que emergem no cotidiano escolar é necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, o respeito e a cooperação. Assim, esta pesquisa se fundamenta na necessidade de compreender de que modo as aulas de Educação Física podem ser utilizadas como espaço para a construção da Cultura de Paz na escola, ressignificando as relações entre os sujeitos e as práticas corporais no espaço educativo.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo emergiu da observação de situações conflituosas recorrentes durante aulas de Educação Física lecionadas pela pesquisadora no Ensino Fundamental - anos iniciais da rede municipal de Itararé-SP. Entre os episódios presenciados, destacaram-se o desrespeito às regras, a exclusão de alunos em função de gênero, habilidade ou raça, o uso de apelidos pejorativos, agressões físicas e atitudes de intolerância. Tais experiências revelaram a urgência de repensar o papel da Educação Física Escolar para além da dimensão técnica do movimento, compreendendo-a como um campo de formação ética, social e política.

Além disso, uma das principais inquietações que motivam este estudo diz respeito à forma como muitos projetos escolares voltados para a convivência e a cidadania são tratados como ações pontuais, geralmente atreladas a datas comemorativas ou exigências legais, sem continuidade, reflexão crítica ou sentido real para os estudantes. Essas atividades, desenvolvidas de maneira superficial e muitas vezes desprovidas de significado, comprometem o alcance das propostas e distanciam a escola de sua função transformadora. Será que uma data ou uma semana de trabalho é suficiente para os estudantes se apropriarem de conceitos e valores contra o bullying ou sobre a paz?

Os dados mais recentes confirmam a necessidade de enfrentamento dessa realidade. O 1.º Boletim Técnico Escola que Protege (Brasil, 2024) registrou 60.985 vítimas de violência interpessoal em escolas brasileiras entre 2013 e 2023, demonstrando que a violência escolar permanece como um problema de grande magnitude. Entre as diferentes manifestações identificadas, o bullying aparece com

destaque, sendo apontado tanto pelas pesquisas nacionais quanto pela literatura recente como uma das formas mais frequentes de violência vivenciadas pelos estudantes. Além de causar sofrimento individual, o bullying revela relações de poder, exclusão e intolerância que atravessam o ambiente escolar.

A relevância desse tema se fortalece quando se analisa a legislação vigente, que reforça a necessidade de implementar a cultura de paz nas instituições educativas. A Lei n.º 13.663, sancionada em 14 de maio de 2018 e publicada no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2018, estabelece diretrizes que incluem a promoção da cultura da paz e da não-violência nas escolas, determina que os estabelecimentos de ensino devem implementar medidas de prevenção e combate a todos os tipos de violência, incluindo o bullying, e promover a Cultura de Paz no ambiente escolar (Brasil, 2018).

Diante da legislação vigente sobre a cultura de paz, levantam-se alguns questionamentos: Estamos preparados teoricamente e instrumentalizados para elaborar planos de ação e práticas pedagógicas para que essa lei seja desenvolvida de maneira efetiva nas escolas? Há formação continuada para professores sobre a Educação para a Paz? Quais ações estão sendo realizadas para que a lei seja implementada de forma que os objetivos sejam materializados? Tais questionamentos indicam que a referida lei precisa vir com uma estruturação das ações.

Dessa forma, esta pesquisa emerge da necessidade pessoal, social e profissional de propor práticas pedagógicas integradas, contínuas e com propósito, que façam da Educação Física um espaço de vivência e construção concreta da paz, com impacto direto no cotidiano dos estudantes, dentro e fora da escola.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) estabelece que a Educação Física tem como finalidade compreender o corpo e o movimento como manifestações culturais, sociais e históricas, produzidas pelos seres humanos em diferentes tempos e espaços. Essa perspectiva reforça que o ensino da disciplina deve considerar a pluralidade cultural e as vivências corporais dos estudantes, promovendo aprendizagens que integrem valores de cooperação, respeito e solidariedade. No entanto, conforme alerta Neira (2018), a BNCC retoma perspectivas tecnocráticas ao valorizar aspectos técnicos, negligenciando a dimensão crítica, o que evidencia a necessidade de uma prática pedagógica que vá além da padronização de saberes e do enfoque técnico.

A Educação Física, por sua natureza vivencial e coletiva, constitui um espaço privilegiado para a formação integral do educando, uma vez que permite vivenciar valores como solidariedade, empatia, respeito e cooperação (Salles Filho, 2016). No entanto, para que isso ocorra, é necessário que as práticas pedagógicas sejam planejadas intencionalmente com base em princípios éticos e humanizadores, capazes de promover a reflexão crítica e o diálogo. Acredita-se que a Educação para a Paz oferece uma perspectiva produtiva para transformar o ambiente escolar em um espaço de convivência democrática, de reconhecimento das diferenças e de valorização da diversidade humana (Salles Filho, 2016).

Esta pesquisa se fundamenta teoricamente na pedagogia dialógica e libertadora de Freire (1987), que propõe uma educação pautada no diálogo, na problematização e na conscientização crítica.

Tal concepção se aproxima da proposição crítico-emancipatória de Kunz (2004), que entende a aprendizagem motora como um processo comunicativo entre sujeitos, superando a racionalidade instrumental. O autor defende que o ensino crítico-emancipatório deve promover a libertação dos estudantes em relação às falsas ilusões, aos interesses e aos desejos construídos socialmente, baseados no contexto sociocultural em que estão inseridos. Argumenta que essas influências, frequentemente marcadas por valores como consumo e padrões idealizados de “melhor” ou “correto”, tornam-se tão internalizadas que dificultam aos jovens distinguir entre o significado universal dos fenômenos e os sentidos que atribuem a eles. Desse modo, o processo educativo deve possibilitar a problematização dessas visões, contribuindo para a superação de convicções alienadas e para a construção de uma compreensão mais crítica das objetivações culturais.

Com base na perspectiva de Kunz (2004), é possível compreender que muitos comportamentos dos estudantes nas práticas esportivas são orientados por visões de mundo construídas socialmente e pouco problematizadas, o que favorece a naturalização de determinadas ações. Relacionando-se aos achados de Starepravo e Mezzadri (2003), observa-se que, embora fora do jogo haja maior controle das ações, durante a prática esportiva emergem manifestações de violência física e simbólica, como discussões e agressões, que passam a ser, em certa medida, toleradas nesse contexto.

Assim, pode-se dizer que, na situação de jogo, a violência é parcialmente “permitida” ou naturalizada, sendo compreendida pelos praticantes como parte do

próprio esporte, funcionando inclusive como uma forma de expressão de tensões (Starepravo; Mezzadri, 2003). Essa naturalização reforça a necessidade de um ensino crítico-emancipatório que problematize tais sentidos, possibilitando aos alunos refletirem sobre essas práticas e ressignificarem suas ações no contexto esportivo, conforme propõe Kunz (2004).

Diante desse contexto, questiona-se em que medida a forma como o esporte é ensinado na escola, embora frequentemente associada à formação de valores educativos, também pode contribuir para a reprodução e a legitimação de práticas de violência nas interações entre os estudantes. Nessa perspectiva, compreende-se que o problema não reside no esporte em si, mas nos sentidos e significados que lhe são atribuídos e nas escolhas pedagógicas que orientam seu ensino. Dependendo de como é tematizado nas aulas de Educação Física, o esporte pode tanto reforçar relações de competição exacerbada, exclusão e violência quanto favorecer a reflexão crítica, a cooperação e a construção de relações mais respeitadas e democráticas.

A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional de se construir um ambiente escolar que desnaturalize violências, valorize a convivência pacífica e o respeito mútuo, especialmente em tempos marcados por intolerâncias, preconceitos e discursos de ódio. A Educação Física Escolar, historicamente associada ao desempenho e à competição, pode, se orientada por uma perspectiva crítica e emancipatória, promover de maneira significativa a educação das emoções, o manejo de conflitos e a formação ética dos estudantes?

Considerando as reflexões anteriores, objetivou-se investigar de que modo as aulas de Educação Física podem ser utilizadas como espaço para a construção da Cultura de Paz na escola no ensino do Esporte. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os conflitos e as microviolências que se manifestam no cotidiano escolar; elaborar uma proposta pedagógica capaz de enfrentar tais problemáticas, integrando o conteúdo Esporte do componente da Educação Física Escolar e os princípios da Educação para a Paz.

A intervenção pedagógica foi planejada e desenvolvida com base na proposição crítico-emancipatória de Kunz (2004), nas Cinco Pedagogias da Paz propostas por Salles Filho (2016) — Valores Humanos, Direitos Humanos, Conflitologia, Ecoformação e Vivências/Convivências, que orientam o processo de ensino voltado à educação para a paz — e nos princípios da Comunicação

Não-Violenta (CNV) de Rosenberg (2006), como um instrumento metodológico a fim de promover a empatia, escuta ativa e cooperação entre os sujeitos. Foram realizadas dez aulas de Educação Física com uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental, nas quais o conteúdo esporte foi articulado a momentos de diálogo e escuta empática. Buscou-se, com a intervenção, promover a reflexão crítica sobre as práticas corporais em seus sentidos e significados históricos, sociais, políticos e culturais (Kunz, 2004). Intentou-se fomentar um espaço para a cooperação, o respeito e a solidariedade nas interações entre os estudantes, analisando de que forma essas vivências contribuem para o desenvolvimento de atitudes pacíficas e a compreensão das relações de convivência no ambiente escolar, construindo coletivamente uma cultura de paz na escola.

Além de utilizar a perspectiva crítico-emancipatória como fundamento da intervenção, esta pesquisa propõe sua ressignificação frente às problemáticas contemporâneas da escola. Fundamenta-se no entendimento de que os desafios atuais relacionados às diferentes formas de violência, ao bullying e às dificuldades de convivência demandam a ampliação dos referenciais originalmente apresentados por Kunz (1991, 2004). Assim, a articulação entre a abordagem crítico-emancipatória, as Cinco Pedagogias da Paz de Salles Filho (2016) e a Comunicação Não-Violenta de Rosenberg (2006) constitui a principal contribuição teórica desta investigação, oferecendo uma possibilidade de atualização desse clássico da Educação Física Escolar para os desafios educativos do século XXI.

Metodologicamente, esta investigação é de natureza qualitativa, fundamentada nos pressupostos de Severino (2013) e Minayo (2014), com uso da pesquisa-ação como método. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação constitui um conjunto de procedimentos que busca articular conhecimento e prática, permitindo que novas compreensões surjam da própria ação. Essa metodologia não se restringe aos aspectos acadêmicos e burocráticos das pesquisas tradicionais, uma vez que envolve os participantes como sujeitos ativos do processo investigativo, e não meros objetos de estudo. Além disso, o autor ressalta que seu propósito é propor soluções concretas e viáveis para problemas reais, devendo ser encarada com realismo e prudência, sem pretensões utópicas quanto aos resultados alcançáveis (Thiollent, 2011).

Dessa forma, o método adotado neste estudo não se caracteriza por uma expectativa idealizada, mas por uma ação transformadora possível e gradativa,

construída coletivamente entre pesquisadora e participantes, buscando soluções concretas e aprendizagens compartilhadas.

Os instrumentos de produção de dados, rodas de conversa (Oliveira; Gama, 2024), observação participante (Minayo; Costa, 2018) e diário de aula (Zabalza, 2004), possibilitaram captar as experiências, as percepções e os significados atribuídos pelos estudantes às vivências nas aulas. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2000) e Sampaio e Lycarião (2021), de modo a identificar categorias emergentes que revelem transformações nas atitudes e relações entre os sujeitos.

Do ponto de vista científico e formativo, esta pesquisa contribuiu para ampliar a compreensão da Educação Física como um campo de formação humana, e não apenas técnica. Espera-se que os resultados possam subsidiar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de uma cultura escolar pautada na empatia, no diálogo e na solidariedade, além de fornecer um recurso educacional, um e-book com sequências didáticas articuladas, que sirva de referência/pistas para professores interessados em integrar a Educação para a Paz em suas aulas.

A dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro corresponde à presente introdução, na qual são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e os fundamentos que orientam o estudo. O segundo capítulo contempla a fundamentação teórica, abordando o currículo, as teorias críticas e o papel emancipador da Educação Física, a concepção crítico-emancipatória de Elenor Kunz, a formação integral e os pilares da educação, os conceitos de paz, conflito e violência, bem como as intervenções pedagógicas com base na Educação para a Paz. O terceiro capítulo descreve a metodologia da pesquisa, apresentando a abordagem e o método adotados, os procedimentos para a produção e seleção de dados, o planejamento da intervenção pedagógica, os instrumentos de produção de dados, a organização e análise dos dados, o recurso educacional elaborado e os aspectos éticos da investigação. O quarto capítulo apresenta e discute os dados produzidos durante a intervenção pedagógica, organizados nas categorias analíticas: conflitos e violências nas práticas esportivas escolares; o diálogo e a Comunicação Não-Violenta como mediação pedagógica; construção coletiva, participação e transformação das relações; e Educação Física e ampliação da consciência crítica. O quinto capítulo discute os limites e desafios da intervenção. Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Currículo, Projeto Político-Pedagógico e Educação Física Escolar

Refletir sobre o currículo implica, antes de tudo, refletir sobre o projeto de sociedade que se pretende construir. O currículo não é neutro, uma vez que expressa relações de poder, valores e concepções de mundo, constituindo-se como um dos principais instrumentos de formação dos sujeitos. Conforme Silva (2016, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se uma parte que se transforma em saber escolar”. Tal seleção carrega intencionalidades políticas e ideológicas, legitimando determinados saberes em detrimento de outros.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido como uma arena de disputas simbólicas, na qual se definem significados, identidades e formas de atuação social (Silva, 2016). No tocante à Educação Física, Neira (2018) alega que, historicamente, a área foi um dos campos em que o controle dos corpos e a reprodução da ordem social se manifestaram de forma evidente, especialmente por meio de abordagens biologicistas e tecnicistas, voltadas ao rendimento e à disciplina corporal, desconsiderando as dimensões culturais e sociais do movimento.

Embora avanços teóricos tenham ampliado a compreensão da área, Neira (2018) aponta que a BNCC retoma elementos de uma racionalidade técnica, ao priorizar aspectos instrumentais em detrimento da criticidade.

O autor critica a forma como o conteúdo esporte é organizado na BNCC, destacando que, diferentemente das demais práticas corporais, sua classificação não considera os contextos culturais ou as especificidades dos sujeitos. Segundo o autor, enquanto outras manifestações da cultura corporal, como danças, brincadeiras, jogos e lutas, podem ser abordadas com base em critérios regionais e culturais, o esporte é estruturado com base em uma classificação rígida, fundamentada em sua lógica interna, sendo previamente definido como esporte de marca, precisão, técnico-combinatório, rede, invasão ou campo e taco, independentemente do contexto em que é desenvolvido. Dessa forma, tal organização desconsidera a diversidade cultural e limita as possibilidades de significação do esporte nas diferentes realidades escolares.

Igualmente, indica a necessidade de práticas pedagógicas que superem a padronização e favoreçam uma formação mais ampla, crítica e reflexiva, o que vai

ao encontro dos objetivos desta pesquisa, que busca promover uma abordagem educativa comprometida com a formação humana e crítica dos estudantes. No contexto desta investigação, tal compreensão materializa-se na Diretriz Curricular Municipal de Itararé (Itararé, 2023), documento orientador das práticas pedagógicas da rede municipal de ensino, elaborado com base na BNCC e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019). A Diretriz compreende a educação como um processo voltado à formação integral dos estudantes, fundamentado na garantia do direito à aprendizagem, na equidade, na inclusão, na gestão democrática e no desenvolvimento das dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Além disso, atribui ao currículo a função de orientar práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia, o protagonismo, a participação e a formação cidadã dos estudantes, evidenciando que o ensino deve favorecer o desenvolvimento humano em sua integralidade.

O documento municipal também adota uma perspectiva transdisciplinar, compreendendo que a construção do conhecimento deve extrapolar os limites dos componentes curriculares e favorecer a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, a abordagem transdisciplinar pode contribuir para a compreensão de problemas complexos da realidade e ampliar as possibilidades de articulação entre diferentes saberes no processo educativo, concepção que oferece respaldo para que temas como convivência, respeito às diferenças, resolução de conflitos e Direitos Humanos possam ser trabalhados de forma integrada aos componentes curriculares, incluindo a Educação Física.

A Diretriz Curricular Municipal também incorpora, entre os referenciais para o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais, legislações municipais voltadas à proteção dos estudantes e à promoção de uma convivência respeitosa no ambiente escolar. Dentre elas, destaca-se a Lei Municipal n.º 3.503, de 22 de abril de 2013, que dispõe sobre a conscientização, a prevenção e o combate ao assédio escolar, bem como a Lei Municipal n.º 4.074, de 21 de agosto de 2020, que institui o Dia e a Semana de Combate à Violência contra a Criança e o Adolescente no município de Itararé. Além disso, o documento contempla a Lei Municipal n.º 3.839, de 1.º de dezembro de 2017, referente à conscientização sobre a síndrome de Down, e a Lei Municipal n.º 3.873, de 2 de abril de 2018, que institui a Semana Municipal de Conscientização sobre o Autismo.

Ao incorporar essas legislações, a Diretriz evidencia a preocupação da rede

municipal com a prevenção das violências, a valorização da diversidade, a inclusão e a formação cidadã dos estudantes.

No contexto da presente pesquisa, esses princípios convergem com a proposta do ensino do Esporte como espaço de reflexão sobre as relações interpessoais e os conflitos vivenciados pelos estudantes. As situações de exclusão, intimidação, desrespeito às diferenças e disputas recorrentes no Esporte nas aulas de Educação Física podem se constituir em oportunidades pedagógicas para problematizar comportamentos e promover o diálogo, a cooperação e a participação dos estudantes. A intervenção desenvolvida nesta pesquisa busca articular o ensino do Esporte à Educação para a Paz, de modo que as experiências vivenciadas nas aulas possam contribuir para o fortalecimento dos objetivos formativos previstos na Diretriz Curricular Municipal, especialmente aqueles relacionados ao respeito às diferenças, à participação, à inclusão, à educação integral e à formação cidadã.

Em consonância com a Diretriz Curricular Municipal de Itararé, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola participante reafirma o compromisso com a formação integral dos estudantes, compreendendo a educação como instrumento para a construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e colaborativa. O documento estabelece como missão a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de transformação social em um ambiente participativo, aberto e integrador. Entre seus princípios, destacam-se: o cuidado com a pessoa, a postura acolhedora expressa por meio do diálogo e da abertura ao outro, o respeito à dignidade humana, a valorização da tolerância, da solidariedade, da participação e do desenvolvimento das dimensões cognitivas e socioemocionais (Itararé, 2020).

Esses princípios se relacionam com a proposta desta investigação, que compreende a Educação Física como espaço de aprendizagem, tolerância, convivência e formação cidadã, no qual o Esporte é tratado como objeto de conhecimento da cultura corporal, capaz de favorecer o diálogo, a cooperação, a autonomia e o respeito às diferenças.

Em contraposição às teorias tradicionais, que tendem a naturalizar o currículo como neutro e universal, as teorias críticas evidenciam o seu caráter histórico e político, compreendendo-o como espaço de resistência e transformação. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser instrumento de adaptação social para se constituir como possibilidade de emancipação e conscientização dos sujeitos (Silva,

2016; Neira, 2018).

A compreensão crítica do currículo se aproxima da pedagogia de Freire (1987), que denuncia a educação bancária como prática de opressão, na qual o educando é reduzido a um sujeito passivo. Para o autor, a educação deve se fundamentar no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento, reconhecendo educadores e educandos como sujeitos históricos.

Para Kunz (2004), o movimento humano pode ser compreendido como uma relação intencional entre sujeito e mundo, constituída por ações carregadas de sentidos e significados. De acordo com esse entendimento, o “se-movimentar” assume caráter fenomenológico e relacional, servindo de fundamento para uma interpretação pedagógica voltada à Educação Física Escolar e à formação emancipatória dos estudantes. O autor também destaca a necessidade de analisar os diferentes interesses que orientam a compreensão do movimento humano em distintas manifestações, como o esporte, a aprendizagem motora, a dança e as atividades lúdicas.

Na perspectiva de Merleau-Ponty (1999), o corpo é compreendido como condição de existência, expressando a forma pela qual o sujeito percebe, existe e se relaciona com o mundo. Nessa compreensão, o movimento corporal constitui uma forma de expressão e linguagem, por meio da qual o sujeito produz e comunica sentidos. Desse modo, o Esporte, enquanto prática corporal, pode ser entendido como uma linguagem, na qual gestos, ações e interações entre os participantes expressam significados sociais, culturais e subjetivos, revelando modos de ser, sentir e se relacionar no mundo.

Conforme a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), o fenômeno é compreendido como aquilo que se manifesta na experiência vivida do sujeito, sendo constituído na relação indissociável entre corpo, percepção e mundo, ou seja, o conhecimento é construído nas experiências vividas e nos sentidos produzidos pelos sujeitos em sua relação com o mundo. Assim, o esporte é entendido, nesta pesquisa, como um fenômeno construído nas vivências corporais, nas interações e nos significados produzidos pelos estudantes no contexto das aulas de Educação Física. Nessa direção, cabe ao professor criar condições para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica dessas práticas, reconhecendo as relações de poder que atravessam o corpo e o movimento.

Essa abordagem se aproxima da concepção crítico-emancipatória de Kunz

(2004), que compreende o ensino como um processo comunicativo, no qual os sujeitos constroem significados nas experiências vividas. Igualmente, dialoga com os princípios formativos presentes na Diretriz Curricular Municipal e no PPP da escola participante, que entendem a formação dos estudantes para além da aprendizagem de conteúdos, valorizando a autonomia, a participação, a convivência democrática e o exercício da cidadania. Com isso, a Educação Física Escolar amplia suas possibilidades educativas ao tratar o Esporte como um conhecimento cultural capaz de favorecer processos de reflexão crítica, diálogo e formação humana, princípios que fundamentam a proposta de Educação para a Paz desenvolvida nesta pesquisa.

2.2 Abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar

De acordo com Darido (2003), a Educação Física Escolar brasileira foi constituída por diferentes concepções de corpo, movimento, educação e sociedade. Em seus primeiros períodos, esteve vinculada principalmente às perspectivas higienista e militarista. A concepção higienista atribuía aos exercícios físicos a função de favorecer a saúde, a higiene e a formação moral da população, enquanto a perspectiva militarista valorizava a disciplina, a obediência, a força física e a preparação dos indivíduos considerados aptos para a defesa da nação. Nessas concepções, a Educação Física era compreendida como uma atividade predominantemente corporal, cuja realização dispensaria uma fundamentação teórica mais ampla.

Segundo Darido (2003), durante o regime militar, fortaleceu-se a tendência esportivista, marcada pela centralidade do rendimento, da competição, do aprimoramento técnico e da seleção dos estudantes mais habilidosos. O professor assumia uma função próxima à de treinador, enquanto os estudantes reproduziam gestos técnicos e regras provenientes do Esporte institucionalizado. A presença do Esporte contribuiu para a consolidação da Educação Física no ambiente escolar, porém o ensino orientado pelo desempenho favoreceu a exclusão dos alunos que não correspondiam aos padrões esperados.

Conforme Gonçalves (2005), a partir do final da década de 1970 e, principalmente, ao longo dos anos 1980, diferentes movimentos renovadores passaram a questionar as orientações mecanicistas, biologicistas, tecnicistas e

esportivistas. Esse processo esteve relacionado ao contexto de redemocratização do país, à expansão dos programas de pós-graduação e à aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas. As novas concepções buscaram construir outras justificativas para a presença da área na escola e contribuíram para ampliar as discussões sobre sua função social, seus conhecimentos e suas finalidades pedagógica.

Darido (1998, 2003) identifica, entre as principais propostas renovadoras, as abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotora, crítico-emancipatória, cultural, dos jogos cooperativos e da saúde renovada. A autora também apresenta as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como referências importantes para a organização da Educação Física Escolar. Tais perspectivas possuem diferentes bases teóricas e entendimentos sobre corpo, movimento, aprendizagem, cultura e sociedade.

De acordo com Darido (1998, 2003), a abordagem desenvolvimentista, representada principalmente pelos estudos de Go Tani, concentra-se no desenvolvimento e na aprendizagem das habilidades motoras. Nesse sentido, as experiências corporais devem ser organizadas de acordo com as características das diferentes faixas etárias e seguir uma progressão das habilidades mais simples para as mais complexas. O movimento constitui o principal objeto de estudo da Educação Física, e o ensino busca oferecer condições para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais e específicas. Entre as contribuições dessa abordagem está a atenção às características do desenvolvimento infantil, embora as dimensões históricas, sociais e culturais recebam menor destaque.

Segundo Darido (1998, 2003), a abordagem construtivista-interacionista, associada aos trabalhos de João Batista Freire, reconhece a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Essa perspectiva valoriza as experiências, os saberes e a cultura lúdica que os estudantes trazem para a escola. O jogo e a brincadeira ocupam uma posição central, posto que possibilitam a resolução de problemas, a tomada de decisões e a construção de novos conhecimentos. O professor organiza situações desafiadoras e considera o erro como parte do processo de aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes por meio de uma avaliação processual.

Para Darido (2003) e Gonçalves (2005), a psicomotricidade, difundida especialmente por meio dos estudos de Jean Le Boulch, relaciona o movimento aos

processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Sua proposta volta-se à formação integral da criança, contemplando aspectos como o esquema corporal, a lateralidade, o equilíbrio, a coordenação motora e a orientação espacial, bem como contribuindo para ampliar o olhar sobre a criança e para questionar o ensino centrado exclusivamente no rendimento esportivo. Uma de suas limitações aparece quando a Educação Física é compreendida prioritariamente como suporte para a aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares.

Darido (1998, 2003) e Gonçalves (2005), explicam que a abordagem sistêmica, elaborada por Mauro Betti, entende a Educação Física como um sistema hierárquico e aberto. A área recebe influências da sociedade, do sistema educacional e da organização da escola e, também, interfere nesses contextos. Sua finalidade é introduzir e integrar o estudante à cultura corporal de movimento, permitindo-lhe usufruir, produzir, reproduzir e transformar manifestações como jogos, esportes, danças e ginásticas. A não exclusão e a diversidade são princípios importantes dessa abordagem, que defende o acesso de todos os estudantes a diferentes experiências corporais.

A abordagem cultural, relacionada aos estudos de Jocimar Daólio, fundamenta-se na compreensão de que o corpo e o movimento são construções culturais. Cada estudante chega à escola com uma história corporal, experiências e formas próprias de se movimentar, desenvolvidas em seu contexto social. Por essa razão, a Educação Física deve reconhecer e valorizar as diferenças, evitando a imposição de um único padrão técnico como correto. O ensino deve possibilitar que os estudantes conheçam, vivenciem, entendam, critiquem e transformem as manifestações corporais presentes em sua cultura (Darido, 1998, 2003; Gonçalves, 2005).

A abordagem crítico-superadora, sistematizada pelo Coletivo de Autores (1992), compreende a Educação Física como componente curricular responsável pelo tratamento pedagógico da cultura corporal. Jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e outras formas de expressão corporal constituem conhecimentos históricos e sociais que precisam ser estudados de maneira contextualizada. O ensino busca favorecer o entendimento crítico da realidade, permitindo que os estudantes identifiquem os valores, os interesses e as relações sociais presentes nessas manifestações. A reflexão pedagógica está vinculada ao PPP da escola e às concepções de ser humano, educação e sociedade assumidas pelo educador.

Para o Coletivo de Autores (1992), o PPP expressa uma intenção e uma direção formativa, que se concretizam no currículo, na seleção dos conhecimentos, nas relações estabelecidas com os estudantes e na forma como os conteúdos são tratados. Nessa perspectiva, o currículo organiza a reflexão pedagógica do aluno sobre a realidade social, e a Educação Física participa desse processo ao tematizar as manifestações da cultura corporal. A abordagem crítico-superadora apresenta, assim, uma proposta de transformação social e de apropriação crítica dos conhecimentos produzidos historicamente.

Segundo Darido (1998, 2003) e Gonçalves (2005), a abordagem crítico-emancipatória, associada aos estudos de Elenor Kunz, concentra-se especialmente na transformação didático-pedagógica do Esporte. Sua finalidade é favorecer uma formação crítica e emancipatória, na qual os estudantes participem das decisões, interpretem suas experiências e atribuam novos sentidos ao movimento e ao Esporte. O ensino deve ultrapassar a reprodução dos gestos técnicos e possibilitar a compreensão dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais das manifestações esportivas. A comunicação e o diálogo ocupam lugar central nessa proposta, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes.

Darido (2003), diz que a abordagem dos jogos cooperativos, difundida no Brasil principalmente por Fábio Otuzi Brotto, valoriza a cooperação, a participação coletiva e a construção de objetivos compartilhados. Tal proposta questiona a ideia de que a competição constitui a única forma possível de organização dos jogos e apresenta experiências nas quais o êxito depende da colaboração de todos. Os jogos cooperativos podem favorecer a confiança, a aceitação mútua, a participação e o sentimento de pertencimento entre os estudantes.

Darido (2003), explica que a abordagem da saúde renovada, representada por autores como Markus Vinicius Nahas, Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes, relaciona a Educação Física à promoção da saúde, à qualidade de vida e à adoção de um estilo de vida ativo. A proposta defende a inclusão de conhecimentos sobre atividade física, aptidão física e saúde no currículo, para que os estudantes entendam seus benefícios e possam realizar escolhas conscientes ao longo da vida. Essa abordagem também busca alcançar os estudantes que apresentam menor desempenho motor, ampliando a participação nas aulas.

Segundo Darido (2003), os PCNs são apresentados por Darido (2003) como uma referência que reúne contribuições de diferentes abordagens. O documento compreende a Educação Física no âmbito da cultura corporal de movimento e organiza seus conhecimentos em esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Também valoriza os princípios da inclusão, diversidade e formação cidadã, articulando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos.

Além dessas perspectivas, Gonçalves (2005) apresenta outras concepções presentes no movimento renovador: a abordagem fenomenológica, a perspectiva humanista, a concepção de aulas abertas e a abordagem plural. A fenomenológica, associada a autores como Silvino Santin e Wagner Wey Moreira, enfatiza a corporeidade e entende o corpo como condição de existência e fonte de experiências significativas. A perspectiva humanista, relacionada a Vitor Marinho de Oliveira, questiona a fragmentação do comportamento humano e valoriza a formação integral. A proposta de aulas abertas, vinculada a Reiner Hildebrandt-Stramann e Ralf Laging, amplia a participação dos estudantes nas decisões pedagógicas.

A classificação das abordagens varia de acordo com o autor e com os critérios utilizados. Gonçalves (2005), apoiando-se na classificação de Lino Castellani Filho, diferencia concepções não propositivas e propositivas (o que inclui perspectivas fenomenológicas, sociológicas, culturais, desenvolvimentistas, construtivistas, crítico-emancipatórias) de aulas abertas e crítico-superadoras. Essa diversidade demonstra que o movimento renovador não produziu uma única resposta para a Educação Física Escolar, mas diferentes possibilidades de compreender seus conhecimentos e sua função no currículo.

De acordo com Darido (1998, 2003) e Gonçalves (2005), as abordagens apresentadas foram elaboradas em contextos históricos distintos e possuem contribuições e limites, não devendo ser entendidas como uma sucessão linear na qual uma proposta elimina completamente as anteriores. O movimento renovador teve relevância ao questionar o predomínio da aptidão física e do rendimento esportivo e ao ampliar a fundamentação pedagógica da Educação Física. Com base nessas discussões, o corpo, o movimento, o Esporte e as demais manifestações corporais passaram a ser compreendidos, também, em suas dimensões culturais, políticas, sociais e educativas.

Na presente pesquisa, assume-se como principal orientação a abordagem crítico-emancipatória em virtude do entendimento de Esporte como fenômeno sociocultural e da valorização da experiência, do diálogo, da participação e da reflexão crítica. Tal escolha aproxima-se, também, de princípios presentes nas abordagens sistêmica, cultural e crítico-superadora, especialmente no que se refere à não exclusão, à diversidade cultural, à compreensão histórica dos conhecimentos e à relação entre currículo e formação humana. Essa articulação oferece sustentação para o ensino do Esporte e para sua relação com a construção da Cultura de Paz no contexto escolar.

2.3 O Esporte como fenômeno sociocultural

O Esporte ocupa lugar de destaque na sociedade contemporânea, estando presente nos diferentes espaços da vida social, como a escola, o lazer, os meios de comunicação, as políticas públicas, as competições e as práticas comunitárias. Sua ampla propagação faz com que seja constantemente apropriado e ressignificado pelos diferentes grupos sociais, assumindo funções, objetivos e significados que variam conforme o contexto histórico, cultural e social em que está inserido. Dessa forma, o Esporte integra a cultura produzida pela humanidade e participa da construção das formas pelas quais os sujeitos entendem o corpo, o movimento, as relações sociais e a própria sociedade.

A expansão das práticas esportivas ao longo do século XX conferiu ao Esporte uma dimensão que ultrapassa o campo das competições. Reverdito, Scaglia e Paes (2009) afirmam que esse processo fez do Esporte um dos mais importantes fenômenos socioculturais da contemporaneidade, despertando o interesse de diferentes áreas do conhecimento e, particularmente, das Ciências Pedagógicas. Os autores compreendem que o Esporte constitui um patrimônio cultural construído historicamente pelas relações humanas e pelas representações simbólicas produzidas ao longo do tempo, razão pela qual permanece em constante transformação.

Essa característica faz com que o Esporte apresente diferentes formas de manifestação e, segundo Marques, Almeida e Gutierrez (2007), cada manifestação esportiva é influenciada pelo ambiente em que ocorre, pela modalidade desenvolvida e pelo sentido atribuído pelos participantes. Nesse sentido, pessoas,

instituições, governos e organizações produzem diferentes formas de entender e vivenciar o Esporte, expressando concepções de mundo, valores, interesses, expectativas e modos de organização social. Os sentidos atribuídos às práticas esportivas são construídos socialmente e variam conforme os objetivos e as relações estabelecidas em cada contexto.

Tal compreensão permite reconhecer que o Esporte comunica valores e produz significados, visto que, em diferentes contextos, pode favorecer experiências relacionadas à cooperação, ao diálogo, ao respeito às diferenças, à competição, ao pertencimento, à superação, à disciplina ou ao rendimento. Esses elementos não decorrem de uma característica inerente ao Esporte, mas das formas pelas quais é organizado, ensinado e vivido pelos sujeitos. Cada manifestação esportiva expressa valores morais, concepções de corpo e formas de convivência que refletem os grupos sociais responsáveis por sua produção e manutenção.

Na Educação Física Escolar, tal entendimento amplia as possibilidades de ensino do Esporte. Paes (1996) defende que o Esporte constitui um conteúdo pedagógico da Educação Física e deve integrar o currículo escolar como conhecimento cultural, possibilitando aos estudantes compreenderem sua história, suas regras, seus significados e sua inserção na sociedade. O ensino do Esporte envolve experiências corporais, processos de reflexão e análise crítica das diferentes formas de manifestação esportiva, contribuindo para a formação dos estudantes.

Essa perspectiva aproxima-se da proposta crítico-emancipatória de Kunz (2004), que entende o Esporte como um fenômeno cultural passível de interpretação, problematização e transformação pedagógica. O autor propõe que os estudantes vivenciem o Esporte de forma consciente, analisando seus significados e estabelecendo relações entre as experiências corporais e a realidade social. O processo educativo amplia as possibilidades de compreensão do Esporte e favorece a participação crítica dos estudantes na construção de novos sentidos para as práticas esportivas.

Nesta pesquisa, o Esporte é entendido como um fenômeno sociocultural produzido historicamente e permanentemente ressignificado pelos sujeitos. Tal concepção orienta a articulação entre a perspectiva crítico-emancipatória, as Cinco Pedagogias da Paz e a Comunicação Não-Violenta, compreendendo o ensino do Esporte como espaço de produção de conhecimentos, valores, significados e formas

de convivência no contexto da Educação Física Escolar.

De acordo com Tubino (2010) e Dunning (2011), o Esporte também constitui um espaço de produção, circulação e legitimação de valores sociais. Em sua configuração contemporânea, especialmente na forma de espetáculo amplamente difundida pelos meios de comunicação, determinadas condutas passam a adquirir grande visibilidade e influência sobre o imaginário social. A cobertura midiática frequentemente privilegia narrativas centradas na vitória a qualquer custo, na rivalidade exacerbada, na humilhação do adversário e na valorização do conflito como elemento de entretenimento. A repetição dessas imagens e desses discursos contribui para a naturalização de comportamentos agressivos, fazendo com que insultos, intimidações, simulações, desrespeito às regras, confrontos entre atletas, árbitros e torcedores sejam frequentemente interpretados como manifestações inerentes à prática esportiva. Dunning (2011) demonstra que a violência presente em determinadas manifestações esportivas deve ser entendida como parte das configurações sociais e históricas que atravessam o esporte moderno, e não como uma característica natural dessa manifestação cultural. Na mesma direção, Tubino (2010) adverte que o Esporte, por constituir um dos mais importantes fenômenos socioculturais da contemporaneidade, expressa os valores predominantes da sociedade em que está inserido, podendo tanto reproduzir quanto transformar determinadas formas de convivência humana.

Conforme Salvini, Souza e Marchi Júnior (2012), a violência simbólica atua justamente ao tornar legítimas determinadas relações de dominação e determinados comportamentos, muitas vezes sem que sejam percebidos como formas de violência.

Ao defender o esporte como um fenômeno social pertencente à cultura corporal, o Coletivo de Autores (2009) afirma que seu ensino deve superar a simples reprodução do esporte institucionalizado, característico do esporte "na" escola, para constituir o esporte "da" escola, orientado pelas finalidades educativas. Nessa perspectiva, o esporte é compreendido como uma produção histórico-cultural cujos valores, normas e significados são construídos socialmente, tornando necessária sua problematização no contexto escolar.

Para o Coletivo de Autores (2009), a diferença entre o esporte "na" escola e o esporte "da" escola não se refere ao espaço em que a prática acontece, mas aos códigos, valores e finalidades que orientam seu ensino. O esporte "na" escola

caracteriza-se pela reprodução dos princípios do esporte institucionalizado, como rendimento, competição, comparação de resultados, regulamentação rígida e valorização da vitória. Nessa lógica, a Educação Física subordina-se aos interesses da instituição esportiva, aproximando o professor da figura do treinador e o estudante da condição de atleta. Em contrapartida, o esporte “da” escola é apropriado e transformado pedagogicamente de acordo com as finalidades educativas, com a realidade sociocultural dos estudantes e com o direito de todos à participação. Essa transformação não implica abandonar as técnicas, as regras ou a competição, mas problematizá-las e subordiná-las à formação crítica, à solidariedade, ao respeito e à valorização do coletivo.

Desse modo, o ensino não deve restringir-se aos gestos técnico-táticos, mas possibilitar aos estudantes desmistificar o esporte, entendendo-o criticamente em seu contexto socioeconômico, político e cultural. Tal abordagem favorece a reflexão sobre os valores que permeiam a prática esportiva, assegura a compreensão do esporte como direito de todos e ressignifica seu papel na formação humana (Coletivo de Autores, 2009).

Schuelter e Cicarello Junior (2026) acrescentam que a predominância de uma lógica centrada exclusivamente no desempenho e na vitória pode favorecer práticas de intimidação, exclusão e pressão psicológica, sobretudo no esporte infantojuvenil de alto rendimento. Os autores defendem a construção de formas de competição fundamentadas no respeito, na cooperação e no desenvolvimento humano, evidenciando que a mediação pedagógica desempenha papel decisivo na formação ética dos praticantes. Esses elementos reforçam a importância de que a escola desenvolva uma abordagem crítica do Esporte, possibilitando aos estudantes entenderem como determinados modelos esportivos são produzidos socialmente e como podem ser ressignificados em favor de relações mais democráticas e respeitadas.

2.4 A concepção crítico-emancipatória de Elenor Kunz

A concepção crítico-emancipatória, proposta por Kunz (2004), fundamenta-se na teoria crítica da sociedade e estabelece um compromisso com a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e capazes de compreender e transformar a realidade social. Nessa perspectiva, o ensino da Educação Física ultrapassa a dimensão

técnica do movimento, assumindo uma função pedagógica voltada à construção de sentidos, à problematização das práticas corporais e à participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Kunz (2004) critica o modelo tradicional de ensino, centrado na reprodução de técnicas e na valorização do rendimento, ao defender que a Educação Física deve promover a reflexão crítica sobre os significados sociais do esporte e das demais práticas corporais. Para o autor, o ensino precisa contribuir para a superação de visões de mundo naturalizadas, muitas vezes construídas por meio de influências socioculturais e midiáticas. Trata-se de um ensino que visa “[...] a libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem” (Kunz, 2004, p. 121).

O esporte, tal como tematizado nesta pesquisa, não pode ser entendido de forma ingênua ou neutra. Conforme aponta Kunz (2004), o esporte normatizado e de rendimento está profundamente imerso no contexto social e midiático, o que dificulta a construção de uma leitura crítica por parte dos estudantes. Ao ser amplamente difundido pelos meios de comunicação, o esporte passa a veicular modelos de comportamento que naturalizam a competição exacerbada, a exclusão, a hierarquização de habilidades e, muitas vezes, práticas de violência simbólica e física.

Como aponta Kunz (2004, p. 147):

[...] não é tarefa fácil conscientizar os alunos das suas condições de poderem entender e mudar a realidade do esporte normatizado/de competição para uma aproximação maior à realidade de seu Mundo Vivido e respectivo Mundo do Movimento. A causa maior desta dificuldade é, sem dúvida, o envolvimento que tem o Esporte Normatizado com a totalidade do Contexto Social, ou seja, ele não é apenas transmitido pelo sistema educacional “bancário”, na escola, mas ele se faz presente também nas mais diferentes instâncias da Sociedade, em especial nos meios de comunicação de massa, onde cumpre importante papel de manipulação do povo para os Mitos da conduta esportiva. Os mitos que aqui me refiro dizem respeito, especialmente, ao propagado poder do esporte na formação do caráter, da socialização, da emancipação e tudo o que já foi mencionado em relação ao seu grande poder de transferir virtudes e habilidades (Kunz, 2004, p. 147).

Essa perspectiva evidencia que os estudantes, especialmente os jovens, tendem a internalizar valores e modelos difundidos socialmente, como a valorização

do desempenho, da competição exacerbada e de padrões idealizados de sucesso, muitas vezes sem questioná-los.

Dessa forma, a tarefa da educação crítica consiste em possibilitar que os alunos compreendam essas influências, analisem suas origens e desenvolvam uma postura reflexiva diante das práticas corporais e das relações sociais que as atravessam (Kunz, 2004).

Segundo Kunz (2004), a superação das desigualdades, injustiças sociais e relações de opressão exige uma leitura crítica da realidade social. No campo pedagógico, isso pode ocorrer por meio da ação comunicativa entre educador e educando, quando o entendimento de mundo dos participantes passa a ser tematizado como objeto do conhecimento educativo. Nessa perspectiva, o autor defende que a prática pedagógica é compreendida como um processo de conscientização do mundo vivido, mediado por uma ação comunicativa crítica e problematizadora.

A construção da perspectiva crítico-emancipatória não se inicia com a publicação de “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” (2004). Seus fundamentos já vinham sendo elaborados por Kunz na obra “Educação Física: Ensino & Mudanças” (1991), considerada um marco na Educação Física brasileira. Nesse livro, o autor questiona os modelos tradicionais de ensino centrados na reprodução técnica dos movimentos e propõe uma Educação Física comprometida com a formação crítica dos estudantes. Ao defender que o ensino deve possibilitar aos sujeitos entenderem e transformarem a realidade em que vivem, Kunz inaugura uma trajetória teórica que posteriormente foi aprofundada na perspectiva crítico-emancipatória.

A influência em Habermas confere à proposta de Kunz seu caráter dialógico, democrático e crítico. O diálogo é o pilar fundamental no processo educativo, permitindo que professores e estudantes problematizem conjuntamente os sentidos atribuídos às práticas corporais e construam novos significados para o esporte escolar. É nessa perspectiva que esta pesquisa se insere, ao ampliar essa dimensão comunicativa por meio da articulação entre a perspectiva crítico-emancipatória, as Cinco Pedagogias da Paz e a Comunicação Não-Violenta, compreendendo o diálogo como elemento principal para a mediação de conflitos e para a construção da Cultura de Paz nas aulas de Educação Física.

Kunz (2004) propõe uma didática fundamentada na teoria da ação

comunicativa, inspirada em Habermas (1981), na qual o ensino se constitui como um processo dialógico e o conhecimento é construído coletivamente por meio da interação entre professor e alunos.

No âmbito dessa didática, o autor apresenta como princípio pedagógico a necessidade de promover a “transcendência de limites”, entendida como o movimento de superação das formas imediatas e naturalizadas de agir e pensar. Tal proposta se desenvolve em três dimensões articuladas. A primeira refere-se à forma direta, na qual o aluno vivencia novas experiências por meio do contato com diferentes possibilidades de movimento e organização das práticas. A segunda corresponde à forma apreendida, na qual essas experiências são refletidas e compreendidas, permitindo ao aluno atribuir sentidos às suas ações. Por fim, a forma criativa ou inventiva representa o nível mais avançado desse processo, no qual o estudante passa a propor novas formas de agir, reinventando práticas e construindo alternativas mais conscientes e significativas.

Esse processo pedagógico atua diretamente sobre o estudante ao favorecer a passagem de uma postura passiva e reprodutora para uma atuação ativa e reflexiva. Ao transcender limites, o estudante amplia seu entendimento sobre o esporte e suas próprias ações, desenvolvendo autonomia, criticidade e capacidade de intervenção no contexto social.

Kunz (2004) apresenta as categorias trabalho, interação e linguagem, originalmente introduzidas por Mayer (1987), apropriadas como referências pedagógicas para organizar uma proposta crítico-emancipatória de ensino na Educação Física. Essas categorias ajudam a compreender o processo educativo como uma prática que envolve dimensões sociais, comunicativas e reflexivas da formação humana, para além do ensino técnico do movimento.

Com base na leitura de Kunz (2004), a categoria trabalho relaciona-se ao aprender por meio da ação, da experimentação e da realização de tarefas significativas. Na Educação Física, essa categoria se expressa na participação ativa do estudante em situações de aprendizagem corporal, envolvendo o fazer consciente, a resolução de problemas motores, a construção de estratégias e o domínio progressivo das práticas corporais.

Nas aulas, isso pode ocorrer quando os alunos experimentam diferentes formas de jogar, criam soluções para desafios motores, adaptam regras ou constroem materiais. O movimento deixa de ser mera repetição técnica e passa a

ser ação intencional e significativa.

A categoria interação pode-se dizer que se refere às relações sociais estabelecidas no processo educativo. Para Kunz (2004), aprender também significa conviver, cooperar, negociar regras, lidar com conflitos e reconhecer o outro como sujeito. Na Educação Física, essa dimensão é importante, posto que os jogos, os esportes e as brincadeiras exigem constante relação entre os participantes. A interação favorece o desenvolvimento da competência social, o agir solidário e cooperativo, o respeito às diferenças e a participação coletiva.

A categoria linguagem diz respeito à comunicação verbal e corporal presente nas práticas pedagógicas. Para Kunz (2004), a linguagem ocupa papel importante no processo emancipatório, visto que é por meio dela que os estudantes refletem, expressam opiniões, problematizam experiências e constroem pensamento crítico.

O autor destaca que “As crianças, especialmente, comunicam-se muito pelo seu se-movimentar, pela linguagem do movimento” (Kunz, 2004, p. 41). Assim, a linguagem não se restringe à fala, uma vez que o corpo também comunica. Podemos observar o processo de ensino dessas categorias por meio da Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Categorias trabalho, interação e linguagem no processo de ensino

	<i>TRABALHO</i>	<i>INTERAÇÃO</i>	<i>LINGUAGEM</i>
Aspecto dos conteúdos	Ter acesso a conhecimentos e informações de relevância e sentido para a aquisição de habilidades ao esporte de acordo com o contexto.	Ter acesso a relação esportivo-culturais, vinculadas à cultura do movimento do contexto social.	Ter acesso a conteúdos simbólicos e lingüísticos que transcendem o contexto esportivo.
Aspecto do método	Possibilitar o acesso a estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidades físicas.	Capacitação para assumir conscientemente papéis sociais e a possibilidade de reconhecer a inerente necessidade de <i>se-movimentar</i> .	Aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada.
Aspecto dos objetivos	Capacitar para o mundo dos esportes, movimentos e jogos de forma efetiva e autônoma com vistas à vida futura relacionada ao lazer e ao tempo livre.	Capacitar para um agir solitário, cooperativo e participativo	Desenvolver capacidades criativas, explorativas, além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica.
competência	<i>objetiva</i>	<i>social</i>	<i>comunicativa</i>

Fonte: Kunz (2004, p. 38).

Segundo Kunz (2004), o ensino crítico-emancipatório da Educação Física deve favorecer o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa. A competência objetiva relaciona-se ao domínio consciente de conhecimentos, técnicas e habilidades das práticas corporais, possibilitando atuação autônoma. A competência social refere-se à capacidade de cooperar, participar e assumir papéis sociais nas relações estabelecidas nas práticas corporais. Já a competência comunicativa compreende a expressão verbal e corporal, o diálogo e a reflexão

crítica sobre as experiências vividas. Articuladas, essas competências podem contribuir para uma formação humana integral e emancipatória.

Nesse sentido, é destacado também o conceito do “se-movimentar”, de Kunz (2004), que entende o movimento humano como expressão do sujeito em relação com o mundo. O movimento deixa de ser entendido como execução mecânica e passa a ser concebido como uma forma de linguagem, por meio da qual os sujeitos produzem e comunicam sentidos a partir de suas experiências. Assim, cada ação corporal é carregada de intencionalidade, sendo influenciada pelo contexto sociocultural e pelas vivências individuais e coletivas.

Em Kunz (2004), os sentidos e significados das práticas corporais são compreendidos em articulação com a crítica ao esporte tradicional e com a necessidade de sua ressignificação pedagógica. Nesse horizonte, o autor propõe que o esporte passe por uma “análise de sentido” realizada coletivamente entre professor e alunos (Kunz, 2004, p. 19), possibilitando entender criticamente o significado que o esporte possui e os novos sentidos que pode assumir no contexto escolar.

Tendo como base a leitura de Kunz (2004), é possível compreender que os significados dizem respeito aos valores, normas e interpretações socialmente construídos que atravessam o esporte e as práticas corporais, enquanto os sentidos relacionam-se às formas como essas práticas são vividas e experienciadas pelos estudantes em seu mundo cotidiano. Dessa maneira, o ensino da Educação Física pode favorecer a reflexão crítica sobre as práticas corporais, permitindo que os alunos atribuam novos sentidos às experiências vividas e construam outras formas de participação no contexto escolar e fora da escola. Nessa perspectiva, o ensino deve promover a superação de visões de mundo naturalizadas, possibilitando aos estudantes entenderem criticamente as práticas culturais com as quais interagem.

A compreensão dos termos “crítico” e “emancipatório” é fundamental para essa abordagem. O caráter crítico se refere à capacidade de analisar, questionar e refletir sobre as condições sociais que influenciam as práticas corporais, superando a aceitação acrítica de normas e valores. Já a emancipação diz respeito à possibilidade de o sujeito libertar-se dessas condicionantes, desenvolvendo autonomia e consciência para agir de forma ética e responsável no meio social.

Como aponta Mollenhauer (1972 *apud* Kunz, 2004, p. 43):

[...] Isso significa dizer, que conduzir o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte. Crítica significa, nesse sentido, conforme Mollenhauer (1972), a capacidade de análise das condições de racionalidade na forma que possibilite uma avaliação intersubjetiva. Emancipação, para o mesmo autor, é a libertação do sujeito — no caso, o jovem, aluno — das condições que limitam a sua racionalidade, bem como de um agir social de forma racional.

Ao articular esses elementos, a concepção crítico-emancipatória oferece fundamentos consistentes para a transformação do ensino do esporte na escola. O esporte é entendido, nessa perspectiva, como um fenômeno sociocultural permeado por relações de poder, valores e conflitos, cuja tematização crítica pode favorecer a desnaturalização de práticas excludentes e violentas e a construção de relações baseadas no diálogo, na cooperação e no respeito às diferenças.

Portanto, a presente pesquisa aproxima-se dessa abordagem ao compreender o ensino do esporte como espaço privilegiado para a reflexão crítica e a construção de uma Cultura de Paz, na medida em que possibilita problematizar as violências naturalizadas e promover práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Na perspectiva crítico-emancipatória, Kunz (2004) propõe que o ensino dos esportes na escola seja orientado pelas estratégias de problematização, encenação e transformação didático-pedagógica. A problematização consiste em analisar criticamente os valores e as contradições presentes no esporte; a encenação possibilita vivenciar e representar situações que favoreçam reflexão e empatia; e a transformação didático-pedagógica está relacionada à adaptação do esporte institucionalizado às finalidades educativas da escola. Nesse processo, o aluno deve ocupar o papel principal no ensino, e não a modalidade esportiva em si.

Além disso, de acordo com Kunz (2004), a educação crítico-emancipatória não se resume ao saber-fazer técnico, posto que envolve também o saber-pensar e o saber-sentir, articulando ação, reflexão e sensibilidade na formação humana, aproximando-se dos quatro pilares da educação, propostos por Delors (1999), os quais serão apresentados no próximo subcapítulo.

2.5 A resignificação da perspectiva crítico-emancipatória frente às problemáticas contemporâneas

A abordagem crítico-emancipatória proposta por Kunz (2004) consolidou-se como um dos principais referenciais teóricos da Educação Física brasileira ao defender um ensino comprometido com a emancipação humana, ao criticar as formas de dominação e ao sustentar a construção de sujeitos autônomos. Entretanto, decorridas mais de duas décadas da publicação da obra “Transformação didático-pedagógica do esporte”, novas problemáticas passaram a ocupar o cotidiano escolar, exigindo que seus fundamentos sejam revisitados e ampliados.

Embora a perspectiva de Kunz (2004) ofereça importantes fundamentos para uma leitura crítica da realidade, entende-se que os desafios atuais demandam novos referenciais pedagógicos capazes de potencializar sua proposta emancipatória.

Esta pesquisa propõe uma resignificação da abordagem crítico-emancipatória ao articulá-la com os princípios da Educação para a Paz, sistematizados nas Cinco Pedagogias da Paz (Salles Filho, 2016), e com a CNV, em conformidade com Rosenberg (2006). Tal articulação amplia a dimensão comunicativa já presente em Kunz (2004) ao incorporar estratégias pedagógicas voltadas para a mediação de conflitos, o desenvolvimento da empatia, da escuta ativa, da cooperação e da construção coletiva de soluções pacíficas.

Assim, a emancipação deixa de ser compreendida apenas como superação crítica das formas de alienação presentes nas práticas corporais e passa, também, a envolver a formação de sujeitos capazes de dialogar, mediar conflitos, reconhecer o outro e construir relações pautadas na Cultura de Paz. Não se trata de substituir a perspectiva crítico-emancipatória, mas de atualizá-la diante das demandas sociais e educacionais do século XXI, reafirmando sua potência para enfrentar os desafios contemporâneos da Educação Física Escolar.

2.6 A Formação integral e os pilares da educação

O Relatório Delors, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, destaca a relevância da educação diante dos desafios contemporâneos, ao afirmar que “ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da

paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1999, p. 11).

A defesa de uma Educação Física crítica e emancipatória também se articula com a proposta de formação integral apresentada por Delors (1999), que entende a educação como um processo que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. O autor propõe quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O “aprender a conhecer”, segundo o autor, refere-se ao desenvolvimento da curiosidade, do pensamento crítico e da compreensão do mundo. No contexto da Educação Física, isso implica entender as práticas corporais para além da técnica, reconhecendo seus significados culturais e sociais. O “aprender a fazer” se relaciona à capacidade de agir no mundo de forma ética e criativa, o que se expressa, nas aulas, na cooperação, na tomada de decisões e na resolução de problemas coletivos.

O “aprender a viver juntos” se destaca como dimensão fundamental para a construção da Cultura de Paz, pois envolve o diálogo, o respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos. Já o “aprender a ser” se refere ao desenvolvimento integral do sujeito, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, éticos e sociais.

Entretanto, conforme alertam Neira (2018) e Silva (2016), a centralidade da racionalidade técnica no currículo tende a privilegiar o “saber fazer”, em detrimento das demais dimensões formativas. Tal tendência reduz o potencial educativo da escola, limitando-a à formação instrumental dos sujeitos.

Diante disso, torna-se necessário reafirmar a importância de uma educação que valorize o desenvolvimento integral, reconhecendo o estudante como sujeito histórico, sensível e capaz de intervir no mundo.

2.7 Paz, conflito e violência

Para desenvolver um trabalho pedagógico voltado à construção de uma Cultura de Paz na escola, especialmente no contexto das aulas de Educação Física, é fundamental compreender os conceitos de paz, conflito e violência. Tal entendimento é necessário porque esses fenômenos atravessam o cotidiano escolar e se manifestam de diferentes formas nas relações entre os estudantes, seja nas disputas por espaço, nas exclusões, nas ofensas verbais, nas agressões físicas ou

nas tensões presentes durante jogos e práticas corporais. Assim, conhecer teoricamente o que caracteriza a paz, o conflito e a violência possibilita ao professor identificar, analisar e problematizar situações vividas nas aulas, transformando-as em oportunidades educativas voltadas ao diálogo, à cooperação e à convivência respeitosa.

Conforme Morin (2002), a educação precisa considerar a complexidade das relações humanas e sociais, superando visões fragmentadas dos fenômenos. Nessa mesma direção, Mouly (2022) destaca que a construção da paz exige enfrentar dimensões estruturais, culturais e relacionais dos conflitos, compreendendo-os em sua amplitude e complexidade. Nesse sentido, as reflexões de Jares (2002), Galtung (1998, 2003, 2006), Morin (2002), Mouly (2022) e Silva *et al.* (2022) oferecem importantes contribuições para entender tais conceitos e suas implicações no ambiente escolar, favorecendo intervenções pedagógicas comprometidas com a Educação para a Paz.

Segundo Jares (2002), para conduzir atividades que promovam um diálogo e coletar percepções de estudantes a respeito dos conflitos que ocorrem em nosso cotidiano e futura intervenção, é necessário reconhecer os tipos de violência, de conflitos, uma vez que a paz não significa ausência de conflitos. O autor enfatiza que é importante abordar os conflitos como parte do processo educativo, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades críticas para a análise e resolução de disputas. Sugere que o entendimento de que os conflitos podem ser transformados em oportunidades de diálogo e aprendizado é fundamental na formação de competências para a paz. O conceito de conflitos é definido pelo autor como sendo uma situação em que pessoas ou grupos sociais percebem metas opostas, com interesses divergentes, afirmando valores antagônicos.

A esse respeito, Morin (2002) destaca que o conflito é inerente à vida em sociedade e, quando mediado de forma adequada, pode se tornar um elemento pedagógico importante na formação dos sujeitos. A Educação para a Paz, nesse contexto, não busca eliminar os conflitos, mas ensinar como gerenciá-los e resolvê-los de maneira construtiva.

Silva *et al.* (2022) apontam que a escola pública, sendo um espaço de interações dinâmicas e intensas, não se exime de conflitos, até porque estes são inerentes à sociabilidade, assegurando o processo de crescimento e transformação. Dessa forma, os conflitos não devem ser apenas evitados ou resolvidos

pontualmente, haja vista que fazem parte da dinâmica escolar e têm potencial transformador.

Entretanto, quando os conflitos não são reconhecidos, compreendidos ou mediados de forma adequada, podem assumir outras formas de manifestação, configurando-se como violências. Com isso, o conflito deixa de cumprir um papel formativo e passa a produzir relações marcadas pela imposição, exclusão e negação do outro. Essa transição do conflito para a violência evidencia a importância de intervenções pedagógicas intencionais que possibilitem a gestão ética e dialógica das tensões presentes no ambiente escolar.

De acordo com Jares (2002), a violência não se restringe à agressão física, manifestando-se em diferentes dimensões, o que inclui a violência psicológica, estrutural e simbólica.

Existem também as “microviolências”, aquelas que são despercebidas e até naturalizadas sem que haja uma preocupação acentuada a respeito, mas que impacta direta ou indiretamente o público escolar, causando uma convivência fragilizada e um clima inseguro. As microviolências se manifestam no espaço escolar com ofensas diversas, ridicularizações, insultos, apelidos, difamações e/ou palavrões, enfim, uma variedade de expressões que perturba o ambiente das escolas, sem contar as violências referentes às discriminações, como racismo, homofobia e outros preconceitos presentes no chão da escola (Silva *et al.*, 2022, p. 315).

Considerando essas constatações, a escola deve ser um espaço de desconstrução da violência, promovendo relações baseadas no respeito e no diálogo. Cabe ao professor buscar metodologias e abordagens pedagógicas para o manejo dos conflitos e das violências na escola.

Segundo Morin (2013), entender o ser humano implica situá-lo em seu contexto histórico, social, cultural e ecológico. O conhecimento, para ser pertinente, deve rejeitar abordagens fragmentadas e reducionistas que ignoram a complexidade e interdependência dos fenômenos. Para o autor, a educação precisa religar saberes, entendendo o ser humano em sua totalidade e sua inserção no mundo. Essa epistemologia da complexidade é fundamental para a construção de uma cultura de paz, uma vez que nos convida a reconhecer a dignidade humana em sua diversidade, a interdependência entre os povos e a necessidade de formar sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação da realidade.

No campo da Educação Física, Neira (2018) entende que essa abordagem se

traduz na necessidade de contextualizar as práticas corporais, como dança, esporte, ginástica, jogos, brincadeiras e lutas, em suas origens, suas histórias, seus significados, suas disputas e suas potências. Não é possível promover uma Educação para a Paz sem considerar os conflitos históricos, políticos e sociais que atravessam os Esportes, as Danças, as Ginásticas, as Brincadeiras e os Jogos, as Lutas. Ao situar essas práticas em seus contextos, é oportunizado aos estudantes o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo.

Ao discutir as estruturas que moldam a realidade vivida pelos estudantes, como afirma Freire (1996), torna-se necessário compreender que as desigualdades e opressões são produzidas nas estruturas da sociedade e se manifestam também nas relações individuais. Nesse sentido, Galtung (1998) propõe uma tipologia da violência que permite entender como esta se manifesta de diferentes formas: direta, estrutural e cultural. Tal compreensão é fundamental para analisar o fenômeno esportivo, tanto no contexto social mais amplo quanto no cotidiano das aulas de Educação Física.

Segundo Galtung (1998), a violência pode ser entendida em três dimensões interligadas: violência direta, estrutural e cultural. A violência direta é a mais visível e facilmente reconhecida: manifesta-se por meio de agressões físicas, ofensas verbais, ameaças, intimidações ou qualquer ação que cause danos imediatos e intencionais ao corpo ou à mente de alguém.

A violência direta refere-se às manifestações visíveis e concretas da violência, nas quais é possível identificar claramente o agressor e a vítima. No esporte, essa forma de violência pode se apresentar por meio de agressões físicas, empurrões, brigas, xingamentos, ameaças verbais e episódios de bullying. No esporte de rendimento midiático, são frequentes cenas de atletas agredindo adversários, árbitros e torcedores, além de insultos racistas, homofóbicos e machistas transmitidos amplamente pelos meios de comunicação.

No contexto escolar, essas violências diretas podem surgir quando alunos xingam colegas durante jogos, ridicularizam os menos habilidosos, utilizam apelidos pejorativos ou recorrem à agressividade física como forma de resolver conflitos. Muitas dessas atitudes são justificadas como parte do jogo, revelando como o esporte pode funcionar como espaço de legitimação da violência direta.

A violência estrutural, por sua vez, não tem um agressor identificável e nem

sempre é visível, haja vista que está embutida nas estruturas sociais injustas que geram desigualdades e impedem que todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

A violência estrutural diz respeito às desigualdades e injustiças produzidas pelas próprias estruturas sociais, econômicas e institucionais. No esporte, essa forma de violência pode se manifestar quando determinados grupos têm acesso privilegiado a oportunidades, recursos e reconhecimento, enquanto outros são sistematicamente excluídos. Exemplos disso são a desigual valorização do esporte masculino em relação ao feminino, a menor visibilidade e investimento em modalidades praticadas por mulheres, a exclusão de pessoas com deficiência e as barreiras impostas a atletas de classes sociais menos favorecidas.

Na escola, a violência estrutural pode ser vista quando apenas os alunos considerados mais habilidosos participam efetivamente das atividades esportivas, quando meninas são desencorajadas ou impedidas de jogar determinadas modalidades, ou quando regras e formatos de jogos favorecem sempre os mesmos estudantes. Essas desigualdades não decorrem de escolhas individuais isoladas, mas de estruturas que organizam o esporte de forma seletiva e excludente.

A violência cultural refere-se aos valores, crenças, discursos e normas sociais que legitimam e naturalizam as violências direta e estrutural. É o tipo mais difícil de perceber, estando, muitas vezes, enraizado na cultura escolar e sendo visto como “normal” (Galtung, 1998). Exemplos incluem frases como “menino não dança”, “quem é fraco não joga”, ou a valorização exclusiva da competição e do rendimento, em detrimento da cooperação e do respeito mútuo.

No esporte, essa forma de violência se expressa em ideias amplamente difundidas, como a crença de que o esporte, por si só, forma o caráter, de que a competição extrema é necessária, de que “vencer a qualquer custo” é aceitável ou de que comportamentos agressivos fazem parte da prática esportiva.

Discursos machistas, racistas e homofóbicos, frequentemente presentes no esporte de alto rendimento e reproduzidos pelas mídias, contribuem para a naturalização dessas violências. Quando se aceita que insultos, humilhações e exclusões são normais “porque é esporte”, reforça-se a violência cultural, que sustenta e legitima tanto a violência direta quanto a estrutural. No ambiente escolar, essa violência cultural aparece quando práticas excludentes são vistas como naturais, quando o sofrimento do outro é minimizado e quando determinadas

desigualdades não são questionadas.

Quando se pergunta “por que estudar as violências com os estudantes?”, Mouly (2022) explica o “Triângulo da Paz”, que articula três dimensões interdependentes: A “Paz direta”, ausência de violência física ou verbal entre as partes; a “Paz estrutural”, presença de sistemas justos que possam oferecer igualdade de oportunidades e acesso a direitos; e a “Paz cultural”, valores, crenças e símbolos que sustentam e legitimam a paz. Mouly (2022) destaca que a transformação de conflitos exige ação simultânea em três frentes: “Estrutural”, combatendo desigualdades e exclusões; “Cultural”, promovendo valores e narrativas de cooperação; e “Relacional”, fortalecendo a comunicação, a confiança e o diálogo.

A respeito da Construção de Paz, temática desta pesquisa, Mouly (2022) explica o conceito de paz e como construí-la. Explica que o conceito de construção de paz (*peacebuilding*) apresenta múltiplas definições, variando conforme os diferentes contextos institucionais, políticos e acadêmicos em que é empregado. Ainda segundo a autora, o conceito foi introduzido por Galtung na década de 1970 e surgiu associado à superação das contradições estruturais do conflito, em articulação com os processos de manutenção da paz (*peacekeeping*) e estabelecimento da paz (*peacemaking*). Nas décadas seguintes, sobretudo a partir dos anos de 1990, com o protagonismo das Nações Unidas sob a liderança de Boutros-Ghali, a noção adquiriu centralidade política, inicialmente vinculada à consolidação da paz em contextos pós-conflito. Contudo, a prática e a produção acadêmica expandiram seu uso para incluir, também, estratégias preventivas, antes que a violência se manifeste de forma direta (Mouly, 2022, p. 164).

De maneira mais sistematizada, a construção da paz pode ser definida, segundo Mouly (2022, p. 166), como um “[...] processo voltado à transformação das estruturas de violência em estruturas de paz, ao enfrentar as causas profundas dos conflitos”. Essa definição mantém sua especificidade em relação à manutenção e ao estabelecimento da paz, ainda que se reconheça o caráter complementar entre os três processos, uma vez que iniciativas em campo frequentemente combinam segurança imediata, negociação política e transformação estrutural.

Embora, no discurso político e institucional, o termo seja muitas vezes utilizado como um guarda-chuva que abrange diversas atividades ligadas à resolução de conflitos, é relevante, no âmbito acadêmico, restringi-lo às práticas que buscam atacar as raízes estruturais da violência, condição necessária para a

construção de uma paz sustentável.

A proposição crítico-emancipatória de Kunz (2004) dialoga diretamente com a concepção de construção da paz apresentada por Mouly (2022), na medida em que ambas compreendem a paz não como ausência de conflitos, mas como um processo ativo de transformação das condições que produzem violências. Para Mouly (2022), construir a paz significa transformar estruturas de violência em estruturas de paz, enfrentando as causas profundas dos conflitos em três frentes interligadas: estrutural, cultural e relacional. Essa perspectiva encontra correspondência no modo como Kunz (2004) entende o ensino da Educação Física, o movimento humano e o Se-movimentar como práticas sociais carregadas de sentidos, valores e relações de poder.

No plano estrutural, Mouly (2022) destaca a necessidade de enfrentar desigualdades e exclusões que sustentam os conflitos. A proposição crítico-emancipatória de Kunz contribui para essa dimensão ao denunciar modelos tradicionais de ensino da Educação Física que reforçam hierarquizações, seletividade e exclusões, especialmente no ensino do esporte. Ao propor a transformação didático-pedagógica do esporte, o autor questiona estruturas que privilegiam apenas os mais habilidosos, reproduzem desigualdades e limitam a participação plena dos estudantes. O Se-movimentar, nessa perspectiva, amplia as possibilidades de vivência corporal, reconhecendo as diferentes formas de movimento e experiências dos sujeitos, o que pode contribuir para a construção de estruturas pedagógicas mais inclusivas e menos excludentes.

Na dimensão cultural, Mouly (2022) enfatiza a importância de promover valores, narrativas e significados orientados pela cooperação, pelo respeito e pela justiça. O diálogo com Kunz (2004) se estabelece quando o autor afirma que o movimento humano deve ser compreendido como linguagem e expressão cultural. O Se-movimentar permite que os estudantes leiam e interpretem criticamente o fenômeno esportivo, reconhecendo a codificação cultural e a produção ideológica que atravessam o esporte. Ao problematizar a competição exagerada como natural, a vitória a qualquer custo e a violência como parte do jogo, o ensino crítico-emancipatório contribui para ressignificar a cultura esportiva, favorecendo valores compatíveis com a Cultura de Paz.

Já no plano relacional, Mouly (2022) aponta que a construção da paz exige o fortalecimento da comunicação, da confiança e do diálogo. Essa dimensão converge

para a noção de ação comunicativa presente na proposição de Kunz (2004). Ao defender que o ensino deve favorecer a passagem da fala comum para o discurso, o autor destaca a linguagem no processo educativo. O Se-movimentar, articulado à ação comunicativa, cria espaços pedagógicos em que os estudantes podem expressar sentimentos, refletir sobre conflitos e violências vividos nas práticas corporais e construir coletivamente formas mais justas de convivência. Assim, o conflito e a violência deixam de ser silenciados ou reprimidos e passam a ser tratados como oportunidade educativa.

Desse modo, a proposição crítico-emancipatória de Kunz (2004) e o conceito do Se-movimentar convergem com a construção da paz defendida por Mouly (2022) em razão da atuação simultânea nas dimensões estrutural, cultural e relacional. Ao transformar práticas pedagógicas excludentes, ressignificar os sentidos culturais do esporte e fortalecer relações baseadas no diálogo e na participação, é possível que a Educação Física se consolide como um espaço potente para a transformação dos conflitos e para a construção de uma Cultura de Paz no contexto escolar.

Nessa perspectiva, Jares (2002) afirma que a escola deve estar a serviço da criança e da humanidade, defendendo direitos e promovendo valores humanos, mediante uma revisão curricular que considere a realidade dos estudantes. Tal realidade é marcada, muitas vezes, por conflitos, violências e intolerâncias. Dessa forma, a Educação para a Paz se torna uma necessidade que se entrelaça com a missão educativa, que pode contribuir para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

A Educação para a Paz se configura não apenas como uma alternativa à violência, mas como um componente vital para a formação de cidadãos conscientes e críticos, assumindo um papel formativo profundo por envolver a construção de valores, atitudes e competências que permitem aos estudantes entenderem a realidade em que vivem, questionarem desigualdades e agirem de maneira ética e responsável. Quanto a isso, a Educação para a Paz não se limita a ensinar regras de convivência ou estratégias de resolução de conflitos, mas se propõe a formar cidadãos críticos, capazes de dialogar, respeitar a diversidade e participar ativamente da sociedade (Jares, 2002).

A necessidade de promover um ambiente educacional baseado em valores de respeito mútuo e diálogo se tornou indispensável em um mundo em que as relações interpessoais estão frequentemente marcadas por tensões e desentendimentos. A

proposta de uma educação transformadora se alinha a essa perspectiva, na qual a cultura de paz se torna uma prioridade nas práticas pedagógicas (Jares, 2002).

De acordo com Galtung (2010), a paz pode ser compreendida com base em duas dimensões complementares: a paz negativa e a paz positiva. A paz negativa refere-se à ausência de guerras e de conflitos armados, estando associada à interrupção ou ao controle da violência direta. Trata-se de uma concepção limitada de paz, uma vez que não enfrenta as causas estruturais e culturais que produzem desigualdades, injustiças e opressões. Embora necessária em contextos de conflito armado, essa noção de paz mostra-se insuficiente para entender e transformar as tensões presentes nos espaços educativos, especialmente no cotidiano da escola.

Com base nas leituras e no contexto escolar, a paz negativa pode ser percebida quando se busca apenas evitar brigas, agressões físicas ou conflitos explícitos, muitas vezes por meio de práticas disciplinadoras, silenciadoras ou punitivas. Nessa lógica, a ausência momentânea de confrontos é confundida com paz, mesmo quando permanecem presentes exclusões, discriminações, violências simbólicas e microviolências naturalizadas. Assim, a escola pode aparentar um ambiente pacífico, enquanto relações marcadas por injustiça, desrespeito e negação do outro continuam sendo reproduzidas.

Em contraposição, a paz positiva, conforme proposta por Galtung (2010), constitui-se como um processo ativo e permanente de construção de relações sociais baseadas na cooperação, na justiça e na dignidade humana. Diferentemente da paz negativa, a paz positiva não se limita à ausência de violência, mas envolve a transformação das estruturas, das culturas e das relações que sustentam os conflitos. Essa concepção dialoga diretamente com a realidade escolar, haja vista que reconhece que os conflitos são inerentes à convivência e que o desafio educativo não é eliminá-los, mas aprender a mediá-los de forma ética, dialógica e construtiva.

À luz das leituras realizadas, pode-se dizer que a paz positiva se configura como a paz possível e necessária na escola. Trata-se de uma paz construída no cotidiano, por meio do diálogo, do reconhecimento das diferenças, da participação e da corresponsabilidade. A escola, enquanto espaço de formação humana, não pode se limitar a conter conflitos, mas deve criar condições pedagógicas para que os estudantes compreendam as tensões presentes nas relações sociais e desenvolvam formas não violentas de enfrentamento dos conflitos.

As aulas de Educação Física, especialmente quando o esporte é tematizado, podem se constituir em um espaço privilegiado para a vivência da paz positiva. O esporte, ao mesmo tempo em que pode reproduzir violências, exclusões e hierarquizações, também oferece inúmeras possibilidades educativas para o exercício da cooperação, do respeito às regras construídas coletivamente e da valorização da diversidade. Quando orientado apenas pela lógica do rendimento e da competição exacerbada, o esporte tende a reforçar práticas alinhadas à paz negativa, buscando apenas conter conflitos ou punir comportamentos considerados inadequados. No entanto, quando trabalhado com base em uma perspectiva pedagógica crítica, o esporte pode se tornar um meio potente para a construção da paz positiva.

Nas aulas de Educação Física, a paz positiva pode se materializar quando o professor promove práticas esportivas que favorecem a participação de todos, problematiza situações de exclusão e violência e utiliza os conflitos como oportunidades pedagógicas. Ao discutir com os estudantes determinadas atitudes e comportamentos, ao incentivar o diálogo diante de desentendimentos e ao valorizar o respeito mútuo acima do resultado do jogo, o ensino do esporte contribui para a construção de relações mais justas e solidárias.

Dessa forma, entender a distinção entre paz negativa e paz positiva permite afirmar que a escola não deve buscar apenas a ausência de conflitos, mas a formação de sujeitos capazes de conviver com as diferenças e de agir de forma responsável e empática. A Educação Física, ao articular corpo, movimento, diálogo e reflexão crítica, assume um papel importante nesse processo, reafirmando o esporte como conteúdo educativo comprometido com a construção ativa de uma Cultura de Paz no ambiente escolar.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), uma Cultura de Paz envolve a promoção de valores, atitudes e comportamentos que incentivem o respeito à vida e a prática da não violência, por meio da educação, do diálogo e da cooperação (Brasil, 2004). Fundamenta-se no respeito e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, na resolução pacífica de conflitos, na preservação do meio ambiente e na garantia da igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres e homens. Além disso, defende a liberdade de expressão, a democracia, a justiça, a tolerância, a solidariedade e a diversidade cultural, buscando criar uma atmosfera favorável à paz em todos os níveis da

sociedade e entre as nações.

A definição de Cultura de Paz apresentada pela ONU destaca a complexidade e a amplitude desse conceito, que vai além da simples ausência de guerra ou conflito armado. Trata-se de uma construção social fundamentada em valores e atitudes que promovem a não violência, o respeito aos direitos humanos, à igualdade, à justiça social e à sustentabilidade.

Ao evidenciar a educação, o diálogo e a cooperação como pilares para a construção da Cultura de Paz, a ONU reforça a ideia de que a transformação das relações humanas deve ocorrer de forma intencional e contínua, começando nos espaços educacionais. Assim, a escola assume posição estratégica nesse processo, sendo responsável por desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a empatia, a resolução pacífica de conflitos e o respeito à diversidade.

Como destaca Jares (2002), a Educação para a Paz não pode ser reduzida a um conjunto de discursos moralizantes, mas deve estar presente no cotidiano das práticas escolares, promovendo mudanças reais nas relações interpessoais. Além disso, a ONU ressalta a necessidade de um compromisso global com a Cultura de Paz, estabelecendo que esse conceito não pode se limitar a uma esfera individual ou comunitária, mas deve permear todas as estruturas sociais, políticas e econômicas. Esse aspecto se aproxima da visão de Morin (2001), que argumenta que a paz deve ser compreendida com base em uma perspectiva sistêmica, reconhecendo a interdependência entre os indivíduos, as instituições e o meio ambiente.

Na Educação Física, essa definição da ONU pode ser transposta, reforçando a necessidade de se repensar a prática pedagógica, utilizando o espaço das aulas não apenas para o ensino de habilidades motoras, mas também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme menciona a BNCC, como possibilidade para a construção de relações baseadas no respeito, na justiça e na cooperação.

A interação promovida pelos jogos e pelas práticas corporais cria oportunidades, segundo Salles Filho (2019), para que os estudantes vivenciem e reflitam a respeito desses valores, tornando o aprendizado mais significativo e útil à vida em sociedade. Para investigar as possibilidades de realização de propostas na escola ligadas à Cultura de Paz, é importante considerar alguns conceitos e algumas ideias que convergem com essa cultura.

O conceito de paz é amplo e multidimensional, envolvendo não apenas a

ausência de violência, mas a presença de justiça social e equidade (Jares, 2002). O autor aponta que a paz deve ser entendida como um processo ativo que requer empenho e compromisso contínuos dos educadores e da comunidade escolar.

Assim, é importante promover um diálogo intercultural que aprofunde o entendimento a respeito do que constitui uma sociedade pacífica e como isso pode ser alcançado por meio da educação. Segundo Jares (2002), a dimensão intercultural aqui deve ser entendida como aquela relativa ao convívio e às interações entre as diferentes culturas.

De acordo com Candau (2012), a interculturalidade crítica não consiste em tentar unir a sociedade por meio da assimilação das culturas subalternizadas à cultura dominante. Pelo contrário, trata-se de analisar e questionar as diferenças e desigualdades que foram construídas historicamente entre os diversos grupos socioculturais, incluindo questões étnico-raciais, de gênero e outras dimensões. Tal abordagem, segundo a autora, busca compreender essas desigualdades de forma reflexiva e promover relações mais justas e igualitárias entre os grupos.

Nessa direção, não se trata de apagar as diferenças, e sim de evidenciar os conflitos, a história, as opressões entre os diferentes grupos, na busca por uma visão crítica e pela construção de uma relação mais justa e harmoniosa entre as pessoas.

No próximo subtópico, serão aprofundadas as intervenções pedagógicas, ferramentas com base na Educação para a Paz como possibilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

2.8 Intervenções pedagógicas com base na Educação para a Paz

As intervenções pedagógicas que visam à Educação para a Paz devem ser multidimensionais e inclusivas. Jares (2002) sugere que as metodologias educacionais adotem abordagens socioafetivas, como dinâmicas de grupo e projetos colaborativos, para engajar os alunos e fomentar a convivência pacífica. Explica, também, que a integração de temas como a resolução de conflitos e os direitos humanos no currículo escolar seria indispensável para a formação de indivíduos comprometidos com a promoção da paz e justiça social.

As Cinco Pedagogias da Paz, sistematizadas por Salles Filho (2016), têm

suas bases na Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2002), que compreende a realidade como um tecido de relações interdependentes, em que os fenômenos sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais se influenciam mutuamente. Sob essa perspectiva, a paz e a violência são entendidas em sua multidimensionalidade, ultrapassando explicações centradas exclusivamente no comportamento individual ou em relações de causa e efeito. A violência presente no cotidiano escolar, por exemplo, envolve fatores históricos, culturais, institucionais e interpessoais que se entrelaçam continuamente, exigindo uma compreensão capaz de considerar essa rede de relações.

Com base nesse entendimento, Salles Filho (2016) organiza a Educação para a Paz em cinco dimensões pedagógicas — Valores Humanos, Direitos Humanos, Conflitologia, Ecoformação e Vivências/Convivências. Tal sistematização oferece ao professor um caminho para planejar e desenvolver ações educativas coerentes com a complexidade do fenômeno da paz. As cinco pedagogias representam dimensões complementares e articuladas entre si, permitindo que aspectos éticos, sociais, ambientais e relacionais sejam abordados de forma integrada no cotidiano escolar. Dessa maneira, a organização proposta pelo autor favorece intervenções pedagógicas intencionais, sem desconsiderar a complexidade das relações humanas.

Nesta pesquisa, as Cinco Pedagogias da Paz foram incorporadas à perspectiva crítico-emancipatória de Kunz (2004), responsável por orientar a formação crítica, dialógica e emancipatória dos estudantes, e desenvolvidas por meio dos princípios da CNV de Rosenberg (2006), que sustentaram os processos de diálogo, escuta, expressão de sentimentos, reconhecimento das necessidades e mediação dos conflitos vivenciados durante as aulas. Essa articulação confere unidade à fundamentação teórica adotada: a Teoria da Complexidade favorece o entendimento da realidade; as Cinco Pedagogias da Paz organizam essa compreensão em dimensões pedagógicas; a perspectiva crítico-emancipatória orienta o processo formativo; e a Comunicação Não-Violenta fornece instrumentos para qualificar as relações estabelecidas entre os sujeitos, contribuindo para a construção da Cultura de Paz na Educação Física Escolar.

Salles Filho (2016) apresenta pedagogias fundamentais para a construção da Cultura de Paz. Trata-se das Cinco Pedagogias da Paz: “Pedagogia dos Valores Humanos”, “Pedagogia dos Direitos Humanos”, “Pedagogia da Conflitologia”,

“Pedagogia da Ecoformação” e “Pedagogia das Vivências/Convivências”.

Salles Filho (2016) esclarece que a Pedagogia dos Valores Humanos se caracteriza por enfatizar a importância de se vivenciar valores que favoreçam o respeito, a empatia e a solidariedade. Nessa pedagogia, busca-se desenvolver a consciência ética nos estudantes.

Ultrapassando a visão segundo a qual a escola é apenas uma transmissora de conhecimentos técnicos e acadêmicos, a Pedagogia dos Valores Humanos contribuiria para a formação integral do ser humano, formação essa que inclui, como aponta Morin (2002), a educação ética e moral, valores essenciais para a convivência harmoniosa e valorização da dignidade humana.

A Pedagogia dos Direitos Humanos, segundo Salles Filho (2016), propõe a integração da temática dos direitos humanos ao currículo escolar, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes em relação às desigualdades e violações de direitos que ocorrem no contexto social. Essa pedagogia prepararia os jovens para participar de uma sociedade mais justa e equitativa. A Pedagogia da Conflitologia reconhece o conflito como parte inerente das interações humanas, promovendo a conscientização para o tratamento das divergências de forma pacífica, com ênfase em estratégias de mediação e resolução de conflitos (Salles Filho, 2016). Tal pedagogia pode promover a aprendizagem colaborativa e a escuta ativa para gerir os conflitos, fortalecendo as relações interpessoais e contribuindo para a construção de uma Cultura de Paz na escola.

A Pedagogia da Ecoformação oferece uma perspectiva abrangente que enfatiza a conexão entre os seres humanos e o meio ambiente, conforme salientado por Salles Filho (2016). Essa abordagem visa tanto sensibilizar os estudantes para a interdependência ecológica quanto fomentar atitudes sustentáveis e responsáveis em relação ao planeta. Morin (2005) já ressaltava a importância de uma educação que reconheça a complexidade das interações ser humano-natureza, promovendo um entendimento global e sistêmico da vida. Dessa forma, a pedagogia da Ecoformação se torna um meio vital para cultivar uma consciência ambiental crítica e proativa nas futuras gerações.

Igualmente, amplia a compreensão da educação ambiental ao reconhecer que os seres humanos integram uma mesma comunidade de vida e compartilham responsabilidades diante dos desafios sociais e ambientais contemporâneos. Tal perspectiva aproxima-se da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável,

proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que defendem a construção de sociedades mais justas, inclusivas, sustentáveis e comprometidas com a preservação da vida em todas as suas formas. Nesse contexto, a ecoformação contribui para o desenvolvimento de uma identidade planetária, entendida como o reconhecimento de que as ações individuais e coletivas produzem impactos que ultrapassam os limites da escola e comunidade, alcançando o planeta como um todo.

Em Salles Filho (2016), a Pedagogia da Ecoformação incorpora essa compreensão ao propor práticas educativas que favoreçam a responsabilidade socioambiental, a cooperação e o cuidado com a vida. A intenção não se restringe à preservação dos recursos naturais, mas envolve a formação de sujeitos capazes de entender as relações de interdependência entre pessoas, sociedade e natureza, fortalecendo valores de cidadania planetária. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios defendidos pela Agenda 2030, especialmente aqueles voltados à promoção da educação de qualidade, da redução das desigualdades, do consumo responsável, da ação climática e da construção de sociedades pacíficas e inclusivas.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pela ONU em 2015, constitui um plano de ação global voltado à promoção do desenvolvimento sustentável, estruturado em 17 ODS e 169 metas integradas. Tais objetivos orientam governos, instituições e a sociedade civil na busca por soluções para desafios contemporâneos, como a pobreza, as desigualdades sociais, as mudanças climáticas, a degradação ambiental e a construção de sociedades pacíficas e inclusivas (ONU, 2015). No campo educacional, a Agenda 2030 reforça o compromisso com uma formação que desenvolva valores de cidadania, responsabilidade socioambiental e cooperação, destacando a educação como elemento fundamental para a construção de uma identidade planetária.

Por fim, Salles Filho (2016) explica que a pedagogia das Vivências/Convivências enfatiza a importância da experiência concreta na construção do conhecimento, com atividades práticas que envolvem cooperação, ludicidade e expressão corporal, favorecendo a aprendizagem significativa.

As Cinco Pedagogias da Paz constituem uma fundamentação teórica relevante, oferecendo orientações que podem instrumentalizar o desenvolvimento de práticas educacionais voltadas à promoção da Cultura de Paz nas escolas. A Educação Física, por sua natureza dinâmica e interativa, se apresenta como um

campo propício para a articulação dessas pedagogias, uma vez que possibilita aos estudantes vivenciarem e experimentarem valores relacionados à convivência, ao respeito e à cooperação (Salles Filho, 2016).

Com o objetivo de sistematizar os principais fundamentos das Cinco Pedagogias da Paz propostas por Salles Filho (2016), é apresentado o quadro a seguir. O material sintetiza os elementos pedagógicos básicos de cada uma dessas perspectivas: Valores Humanos, Direitos Humanos, Conflitologia, Ecoformação e Vivências/Convivências.

Nesta pesquisa, as Cinco Pedagogias da Paz foram desenvolvidas no interior de uma perspectiva crítico-emancipatória de Educação Física e tiveram como suporte metodológico os princípios da Comunicação Não-Violenta (Rosenberg, 2006).

Quadro 1 – Síntese dos elementos básicos das “Cinco Pedagogias da Paz”

COMPONENTE DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	ELEMENTOS PEDAGÓGICOS BÁSICOS
Pedagogia dos Valores Humanos com o foco na Educação para a Paz	Refletir sobre os valores humanos; Dialogar sobre valores humanos (intergeracionais, inter-religiosos e interculturais); Entender e refletir sobre a relação entre valores universais e valores cotidianos; Questionar os valores sempre na perspectiva das diferenças e aproximações; Construir valores adequados à diversidade do século XXI; Redimensionar valores relacionados à família, sociedade, espiritualidade entre outros; Perceber que os valores humanos são fundamentais para o estabelecimento de Cultura de Paz.
Pedagogia dos Direitos Humanos com o foco na Educação para a Paz	Considerar, mas flexibilizar o campo da Educação em Direitos Humanos; Partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e discuti-la em face aos problemas atuais da humanidade e do cotidiano; Conceber os Direitos Humanos na relação com os Valores Humanos, no sentido da sustentabilidade da vida; Perceber na Constituição Federal de 1988 os aspectos fundamentais na busca pela Cultura de Paz; Pensar os Direitos Humanos em relação à pobreza, miséria, morte entre outros flagelos da humanidade, olhando para o Brasil, mas também para todos os problemas no mundo que afetam diretamente os direitos fundamentais à vida.
Pedagogia da Conflitologia com o foco na Educação para a Paz	Entender o campo da mediação de conflitos e da resolução destes de forma não-violenta; Perceber o conflito como elemento criativo e de crescimento nas relações; Estimular a resolução não-violenta dos conflitos pela construção de diálogo, empatia, equilíbrio, tolerância e respeito às diferenças; Possibilitar espaços para a construção de boas experiências de mediação, balizados pelas perspectivas dos círculos de paz (restaurativos), comunicação não-violenta, etc.; Reconhecer o papel decisivo da mediação, conciliação e da solução de conflitos como postura altamente favorecedora da Cultura de Paz.
Pedagogia da Ecoformação com o foco na Educação para a Paz	Afirmar a sustentabilidade como um valor fundamental para o século XXI; Sair da dicotomia “homem-meio ambiente” para o “ser humano no mundo” e a “cidadania planetária”; Entender que “tudo reage sobre tudo”, ou seja, as pequenas ações têm repercussão seja como homem, natureza, planeta, energia etc.; Entender a perspectiva da transcendência como a espiritualidade na prática cotidiana, relacionada com os valores, direitos e mediação; Valorizar a vida plena como ideal e, ao mesmo tempo, construção de novas realidades; Entender que a ecoformação lança o indivíduo em sua integralidade rumo à vida, na perspectiva da busca por uma Cultura de Paz consigo mesmo, com o outro e com o planeta.
Pedagogia das Vivências/Convivências com o foco na Educação para a Paz	Reconhecer a corporeidade e ludicidade como pontos centrais nas práticas pedagógicas; Reconhecer as dinâmicas de grupo, jogos cooperativos, jogos, harmonização, relaxamento, música, expressão corporal, práticas circulares, diálogos (duplas/trios), etc., como forma de viver e conviver, e não apenas como “instrumentos” de educação; Valorizar as ações do grupo, na escola e na comunidade, etc.; Redimensionar o padrão das convivências; Aprender/reaprender a conviver com mais leveza e reencontro nas relações.

Fonte: Salles Filho (2016, p. 328).

Tal organização possibilita compreender como esses referenciais podem orientar intervenções pedagógicas no contexto escolar e, de modo particular, nas aulas de Educação Física, favorecendo a construção de relações mais democráticas, inclusivas e comprometidas com a Cultura de Paz.

Ao integrar esses princípios ao ambiente escolar, abre-se a possibilidade de mediar conflitos de forma mais dialógica e construtiva, ao mesmo tempo em que se cria um contexto favorável à formação de estudantes mais conscientes, responsáveis e comprometidos com valores éticos, com os direitos humanos, de forma a exercer sua cidadania com maior conhecimento. Nesse sentido, a construção de uma convivência respeitosa e de uma sociedade mais justa, democrática e pacífica é compreendida como um processo contínuo, que demanda intencionalidade pedagógica, tempo e experiências formativas sistematizadas ao longo de todo o percurso escolar.

Uma prática pedagógica progressista, sobretudo na Educação Física, exige a promoção da autonomia do educando e a defesa de sua dignidade, pilares que encontram sua coerência na ética docente.

Além das contribuições das Cinco Pedagogias da Paz propostas por Salles Filho (2016), esta pesquisa também se fundamenta nos princípios da CNV, desenvolvida por Rosenberg (2006). A aproximação entre essas perspectivas ocorre pela compreensão de que os conflitos fazem parte das relações humanas e podem assumir caráter formativo quando mediados por práticas pedagógicas pautadas no diálogo, na escuta e no respeito mútuo. Nesse sentido, a CNV se apresenta como uma possibilidade de mediação dos conflitos no contexto escolar, buscando evitar que situações de desentendimento, frustração e exclusão se transformem em práticas de violência.

Rosenberg (2006, p. 32) explica que "[...] a CNV nos ensina a observar cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando". Ao orientar o foco para a observação não-julgadora, com a CNV abre-se a possibilidade de que o professor acesse o aluno sem preconceitos ou rotulações que ferem sua autonomia, transformando o respeito em uma atitude comunicacional. Desse modo, o trabalho de Salles Filho (2016, p. 25) vem ao encontro, haja vista que "[...] os valores humanos estão na base do comportamento humano, em todos os pensamentos e ações humanas e,

criam/recriam a sociedade". Assim, a CNV e as Cinco Pedagogias da Paz podem contribuir para fornecer ao professor de Educação Física e ao aluno as ferramentas para conscientização dos valores que o guiam e reconstruí-los criticamente, em um processo que é, antes de tudo, o reconhecimento da dignidade humana.

O espaço da Educação Física, inerentemente dinâmico e propenso a disputas, não deve buscar a supressão do conflito, mas sua utilização como material pedagógico. Salles Filho (2016, p. 32) define que "[...] o conflito é um processo natural e necessário em toda a sociedade humana, é uma das forças motivadoras da mudança social e um elemento criativo essencial nas relações humanas".

Rosenberg (2006, p. 15) desmistifica a raiva, que é comumente presente em conflitos, explicando que esta é um sintoma, não uma causa: "[...] a raiva é o resultado de pensamentos alienantes da vida que estão dissociados de nossas necessidades. Ela indica que acionamos nossa cabeça para analisar e julgar alguém [...]".

A CNV, ao fornecer os quatro componentes (observação, sentimento, necessidade e pedido), pode atuar como um antídoto ao julgamento, ensinando o aluno a redirecionar a energia da raiva para a busca autônoma e eficaz de suas necessidades. Isso se aproxima da práxis defendida por Freire (1996, p. 65), para quem "[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo". Desse modo, no contexto das aulas de Educação Física, a CNV pode inserir a reflexão crítica no instante em que houver um conflito, podendo impedir que a reação seja meramente um ativismo violento e desprovido de consciência.

Considerando que os conflitos interpessoais emergem com frequência nas aulas de Educação Física, especialmente em situações de jogos, disputas e divergências entre os estudantes, buscou-se utilizar estratégias pedagógicas que favorecessem o diálogo, a empatia e a resolução pacífica de problemas. Nesse sentido, a CNV, proposta por Rosenberg (2006), constitui-se em um importante fundamento para o desenvolvimento da intervenção, por oferecer caminhos baseados na observação sem julgamentos, na identificação de sentimentos e necessidades e na formulação de pedidos claros e respeitosos. Com base nesses princípios, elaborou-se o quadro a seguir, utilizado com as crianças participantes da pesquisa, com o objetivo de traduzir a linguagem da CNV para uma forma acessível, lúdica e contextualizada às aulas de Educação Física, contribuindo para a mediação

de conflitos e para a construção de relações mais cooperativas e respeitosas entre os estudantes.

Quadro 2 – Etapas da CNV aplicadas às aulas de Educação Física

ETAPA DA CNV	O QUE SIGNIFICA	O QUE FAZER	EXEMPLO PRÁTICO NA AULA
1. Observar sem julgar	Ver a situação sem colocar rótulos ou críticas.	Descrever o que aconteceu, sem acusar.	Em vez de dizer: “Você é egoísta, só chama seus amigos pra jogar”, dizer: “Eu percebi que você não me chamou pra jogar.”
2. Expressar sentimentos	Falar como se sente de forma clara.	Nomear emoções (triste, feliz, nervoso, com medo, animado).	“Fiquei triste quando você não me chamou para jogar”.
3. Identificar necessidades	Perceber qual necessidade está por trás do sentimento.	Reconhecer o que preciso: amizade, respeito, segurança, diversão, cooperação.	“Fiquei triste porque preciso me sentir incluído nas brincadeiras”.
4. Fazer pedidos claros	Pedir de forma positiva e específica, não exigir.	Pedir o que gostaria que o colega fizesse, de modo simples.	“Na próxima vez, você pode me chamar para brincar também?”

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rosenberg (2006).

Pode-se entender, com base nas leituras, que o aprendizado para a paz no âmbito da Educação Física não é apenas teórico, mas pode ocorrer fundamentalmente no campo da ação e interação.

Ensinar, para Freire (1996), não é transmitir conteúdos, mas reconhecer e valorizar os saberes que os alunos já possuem, saberes construídos na vivência, muitas vezes marcada por desigualdade, violência e exclusão. Ignorar essa realidade é desumanizar o processo educativo.

Por que não discutir com os alunos a realidade a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe está embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com

isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 1996, p. 15).

Ensinar também é formar consciência crítica, e isso exige discutir as estruturas que moldam a realidade dos alunos. Freire (1996, p. 15) diz, ainda, que “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, contemplando a abordagem qualitativa, o método da pesquisa-ação, o contexto investigado, os participantes, os instrumentos de produção de dados, o planejamento da intervenção pedagógica, a técnica de análise dos dados, o recurso educacional, e os aspectos éticos.

3.1 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa por buscar compreender como estudantes do 5.º ano do Ensino Fundamental significam as experiências vividas nas aulas de Educação Física desenvolvidas com foco na construção da Cultura de Paz. O interesse da investigação se concentra no entendimento dos sentidos atribuídos pelos estudantes às situações de conflito, às relações estabelecidas durante as aulas e às aprendizagens construídas ao longo da intervenção pedagógica.

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, valores, crenças, atitudes e motivações que não podem ser reduzidos a dados quantitativos. Nessa perspectiva, compreender a realidade implica considerar a forma como os sujeitos a percebem, interpretam e atribuem sentido às suas experiências.

A escolha dessa abordagem relaciona-se diretamente aos objetivos deste estudo, que procura investigar de que modo as aulas de Educação Física podem contribuir para a construção da Cultura de Paz na escola. Tal propósito exige a aproximação com as experiências vividas pelos estudantes, suas percepções sobre os conflitos presentes nas práticas esportivas e os significados produzidos durante as situações de diálogo, reflexão e participação propostas ao longo da intervenção.

Conforme Severino (2013), a pesquisa qualitativa busca entender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, considerando o contexto em que as experiências ocorrem. Assim, a investigação procurou interpretar as manifestações dos estudantes em seu contexto escolar, valorizando suas falas, ações, interações e reflexões como elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno estudado.

3.2 Método

O percurso investigativo foi desenvolvido com base nos pressupostos da pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2011, p. 20), trata-se de uma modalidade de pesquisa concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento ocorre simultaneamente à intervenção sobre a realidade investigada.

A escolha pela pesquisa-ação decorre da natureza do problema investigado. Mais do que identificar situações de violência presentes nas aulas de Educação Física, buscou-se construir, juntamente com os estudantes, possibilidades de se comunicar de maneira não-violenta, mudança de paradigmas de situações de conflito, reflexões sobre violências e construção de regras para uma melhor convivência e garantia de direitos, por meio de uma proposta pedagógica voltada à construção da Cultura de Paz. Desse modo, a investigação não apenas observou a realidade escolar, mas envolveu a elaboração, o desenvolvimento e a análise de uma intervenção pedagógica realizada no contexto das aulas.

Para Thiollent (2011, p. 21), uma pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação quando há participação efetiva dos sujeitos envolvidos na situação investigada. Nesse estudo, os estudantes não foram compreendidos apenas como fontes de informação, mas como participantes do processo, contribuindo com reflexões, avaliações e discussões sobre os conflitos vivenciados nas práticas esportivas e sobre as possibilidades de construção de relações mais respeitadas e cooperativas.

A intervenção pedagógica procurou criar espaços de escuta, problematização e reflexão sobre as situações vividas pelos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e atuar sobre ela.

Ao discutir as contribuições da pesquisa-ação para o campo educacional, Thiollent (2011) destaca que essa abordagem favorece a produção de conhecimentos vinculados às necessidades concretas da escola e contribui para a construção de ações pedagógicas comprometidas com processos de transformação. Tal entendimento aproxima-se dos objetivos desta investigação, que buscou articular a produção de conhecimento acadêmico à construção de práticas pedagógicas voltadas à promoção da Cultura de Paz no contexto escolar.

3.3 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Itararé-SP, em uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental com dezoito crianças (com idade entre nove e onze anos). Essa escolha se fundamenta na proximidade da pesquisadora com essa turma, permitindo maior compreensão das percepções e trajetórias dos estudantes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (Itararé, 2025), a escola está situada em um bairro periférico e atende crianças da Educação Infantil (Pré-I e Pré-II) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em dois turnos: manhã e tarde. Dispõe de 20 salas de aula, sala de recurso multifuncional, biblioteca, sala da coordenação, sala da direção, sala dos professores, parque (atualmente interditado), cozinha, lavanderia, banheiros, secretaria e quadra poliesportiva. O corpo docente é composto por 25 professoras, incluindo uma de Educação Física, uma de Inglês, uma de Arte, uma psicopedagoga e uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola atende aproximadamente 500 alunos.

3.4 Procedimentos para a produção e seleção de dados

O processo de desenvolvimento da pesquisa de campo teve início com uma conversa com os estudantes, momento em que foram informados sobre a proposta do estudo e convidados a participar de forma voluntária. Em um segundo momento, foi promovido um encontro com os responsáveis legais, com o objetivo de apresentar os propósitos da investigação, sua relevância pedagógica e os procedimentos que seriam realizados ao longo do trabalho.

Dos vinte e seis estudantes que compõem a turma participante da pesquisa, dezoito tiveram a participação autorizada formalmente pelos responsáveis legais, mediante a entrega devidamente assinada do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B); do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C); e do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz (Apêndice D). Os demais estudantes participaram normalmente das aulas (intervenção pedagógica), por se tratarem de atividades pertencentes ao componente curricular de Educação Física. Entretanto, sete estudantes informaram ter perdido os documentos encaminhados aos responsáveis, não realizando a

devolutiva assinada dentro do período estabelecido, e um responsável não autorizou a participação de seu filho na pesquisa. Dessa forma, apenas os dados e registros dos dezoito estudantes com documentação regularizada foram considerados para fins de análise na pesquisa. Destes, onze são meninas e sete são meninos.

Com a devida formalização, foi realizada a intervenção pedagógica, um planejamento composto por dez aulas, fundamentado na concepção crítico-emancipatória de Kunz (2004), nas “Cinco Pedagogias da Paz” de Salles Filho (2016) e na CNV de Rosenberg (2006). A intervenção integra o percurso metodológico da pesquisa, cujo objetivo é investigar e propor estratégias que possibilitem a construção de uma Cultura de Paz por meio das aulas de Educação Física, articulando os conteúdos em uma perspectiva de Educação para a Paz, de modo a promover uma educação inclusiva e democrática que valorize a diversidade. As atividades realizadas ao longo das aulas foram registradas sistematicamente em diário de aula, como instrumento de observação da pesquisadora.

3.5 Planejamento da intervenção pedagógica

Foi utilizado um Plano de Desenvolvimento de Aula proposto por Kunz (2004), adaptado e reorganizado pela professora-pesquisadora. Foram realocadas as colunas dos “Materiais” e da “Observação”, passando da lateral direita para a parte inferior. Foram incluídos os materiais utilizados na pesquisa, adequações relacionadas à organização do tempo para cada atividade e, no campo “observação”, foi incluído o diário de aula da professora-pesquisadora, de acordo com os pressupostos de Zabalza (2004). As aulas de Educação Física possuem duração de cinquenta minutos; entretanto, para garantir a realização completa das atividades planejadas para a intervenção pedagógica, a professora-pesquisadora contou com a colaboração da professora regente da turma, que cedeu aproximadamente dez minutos de sua aula, ampliando o tempo disponível para as práticas e reflexões desenvolvidas com os estudantes.

Para garantir o anonimato e preservar a identidade dos estudantes, participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios nos registros dos diários de aula, nas transcrições das falas e nas análises apresentadas ao longo da investigação.

Quadro 3 – Plano de Desenvolvimento de Aula

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO
10	Introdução	1. Explicação da aula; 2. Formas de participação; 3. Respondendo dúvidas.	Roda de conversa: explicações do professor e discussão com os alunos.
15	“Transcendência de limites pela experimentação”	1. Montagem de um arranjo material; 2. Livre experimentação; 3. Seleção das atividades.	Trabalho de grupo e individual.
15	“Transcendência de limites pela aprendizagem”	1. Formação de grupos; 2. Seleção das etapas da atividade; 3. Repetição e correção das etapas; 4. Encenação final da atividade.	Trabalho em pequenos grupos, a dois e em grande grupo.
10	“Transcendência de limites criando/inventando”	1. Problemática do professor; 2. Apresentação de ideias pelo grupo; 3. Execução das ideias em pequenos grupos; 4. Encenação final das atividades criadas.	Roda de conversa: trabalho com grande grupo; trabalho com pequenos grupos.
10	Final	1. Avaliando as atividades e a participação; 2. Tarefa de casa: leitura de um pequeno texto trazido pela professora-pesquisadora.	Roda de conversa: grande grupo.
Materiais	Cones, coletes esportivos de duas cores, bolas de Futsal, bolas de borracha, bolas de Basquetebol, bolinhas de Tênis de quadra, bolas de Voleibol, bolas de Handebol, papelão, elástico, folhas impressas com os textos ilustrados.		
Observação	Diário de aula da professora-pesquisadora.		

Fonte: Adaptado de Kunz (2004).

O Quadro 3 apresenta o plano de desenvolvimento de aula fundamentado na proposta crítico-emancipatória de Kunz (2004), especialmente nas reflexões didáticas apresentadas pelo autor acerca da transformação didático-pedagógica do esporte. A organização da aula em etapas — introdução, “transcendência de limites pela experimentação”, “transcendência de limites pela aprendizagem”, “transcendência de limites criando/inventando” — busca favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento, articulando

experiências corporais, reflexão crítica, interação social e criatividade.

Inicialmente, a etapa de introdução tem como finalidade apresentar a proposta da aula, discutir formas de participação e solucionar possíveis dúvidas, promovendo um ambiente dialógico e participativo. Em seguida, a “transcendência de limites pela experimentação” corresponde ao primeiro contato dos estudantes com a atividade, priorizando a livre experimentação e a exploração do movimento, sem centralidade na execução técnica. Já a “transcendência de limites pela aprendizagem” refere-se ao momento em que os alunos aprofundam suas experiências por meio da repetição, organização e compreensão das ações desenvolvidas durante a prática.

A etapa denominada “transcendência de limites criando/inventando” representa o momento em que os estudantes passam a elaborar ideias, propor soluções, modificar regras e participar ativamente da construção das atividades, favorecendo a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica sobre as práticas corporais. Por fim, a etapa final contempla momentos de avaliação, diálogo e retomada das experiências vividas durante a aula.

Essa organização didática proposta por Kunz (2004) defende que o ensino da Educação Física deve superar práticas centradas apenas na reprodução técnica dos movimentos, valorizando processos comunicativos, criativos e emancipatórios no contexto escolar.

3.6 Instrumentos de produção de dados

Os instrumentos de produção de dados foram elaborados em consonância com a natureza qualitativa desta pesquisa, fundamentada na perspectiva compreensiva proposta por Minayo (2014, 2018). Para a autora, a pesquisa qualitativa “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2014, p. 21). Assim, as técnicas utilizadas buscaram captar os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes às suas vivências nas aulas de Educação Física, especialmente em relação à convivência, aos conflitos, às violências, ao respeito e à construção da Cultura de Paz no contexto escolar.

Conforme Minayo e Costa (2018), as técnicas qualitativas se organizam em torno de três grandes fontes de informação: a palavra, a observação e a imagem, que, de forma integrada, possibilitam o entendimento da complexidade dos fenômenos humanos e sociais. Subsidiada por essas orientações, a pesquisa utilizou os seguintes instrumentos: rodas de conversa, observação participante e diários de aula.

As rodas de conversa foram realizadas com os estudantes com o intuito de promover o diálogo coletivo e a escuta sensível sobre as vivências nas aulas. Oliveira e Gama (2024) compreendem a roda de conversa como um método de participação dialógica e coletiva, organizado em torno de uma temática específica, no qual os participantes têm a oportunidade de se expressar, escutar seus semelhantes e refletir coletivamente sobre experiências compartilhadas. Segundo as autoras, esse instrumento metodológico favorece a socialização de saberes, a troca de experiências e a construção e reconstrução de conhecimentos. Além disso, destacam que a roda de conversa possibilita um movimento dialógico significativo, marcado pela escuta, pela reflexão, pela interação e pelo fortalecimento das dimensões individuais e coletivas dos participantes, promovendo espaço e voz, participação e aprofundamento dos dados produzidos ao longo da pesquisa.

Como instrumento de produção de dados, foi utilizada a observação participante, considerando a inserção direta da professora-pesquisadora no contexto investigado e sua atuação ativa durante a intervenção pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física. De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2007), na observação participante, o pesquisador estabelece relação direta com os

participantes da pesquisa, compartilhando o espaço social e cultural investigado, ao mesmo tempo em que observa, interage e produz entendimentos sobre a realidade estudada. Nesse processo, a professora-pesquisadora participou das vivências, rodas de conversa, problematizações e mediações de conflitos realizadas com os estudantes, registrando percepções, falas, comportamentos, interações e situações significativas ocorridas ao longo das aulas, por meio dos diários de aula.

Durante todo o processo investigativo, foram utilizados diários de aula como instrumentos de registro sistemático das observações, das reflexões e dos acontecimentos que ocorreram nas aulas de Educação Física. Segundo Zabalza (2004, p. 13), diários de aula “[...] são os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. O autor aponta aspectos em que os diários de aula contribuem em uma pesquisa, em relação a outros instrumentos de observação. Os diários permitem fazer uma leitura de um conjunto de fatos em sua evolução no tempo para serem examinados, contrapondo as descrições de maneira reflexiva e pessoal; além disso, podem ser utilizados com finalidades de investigação e desenvolvimento profissional e pessoal.

Para registrar os diários de aula, foi utilizado o gravador de voz do *smartphone* (telefone inteligente) para coletar/produzir os detalhes das aulas, bem como as falas dos estudantes em momentos de diálogo, e posteriormente transcritos no diário, de forma minuciosa.

3.7 Organização e análise dos dados

Os dados produzidos por meio dos diários de aula e das observações foram analisados utilizando técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2000; Sampaio; Lycarião, 2021), buscando identificar categorias e padrões que emergem das narrativas dos estudantes.

Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (Sampaio; Lycarião, 2021, p. 17).

Essa definição evidencia que a análise de conteúdo não se limita à contagem ou categorização de informações, mas envolve um processo sistemático e transparente de interpretação dos dados, permitindo ao pesquisador compreender significados, intenções e contextos presentes no material estudado. Assim, seu uso é especialmente relevante em pesquisas na área da educação, haja vista que possibilita examinar discursos, práticas pedagógicas e políticas educacionais de forma rigorosa e fundamentada.

Os dados obtidos por meio dos diários de aula foram organizados e analisados com base nos pressupostos da técnica “Análise de Conteúdo Temática Categorial” proposta por Bardin (2016). Essa técnica foi escolhida por possibilitar uma leitura interpretativa das falas dos estudantes, de modo a entender os significados que eles atribuem às suas vivências nas aulas de Educação Física e às experiências relacionadas à Cultura de Paz no ambiente escolar.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), é entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos que permite descrever e interpretar o conteúdo das comunicações. Por meio dessa técnica, é possível estabelecer inferências e interpretações sobre as mensagens produzidas pelos sujeitos, considerando o contexto em que foram criadas e os sentidos que expressam.

Nessa perspectiva, a análise temática é particularmente adequada para esta pesquisa por buscar identificar os núcleos de sentido presentes nas falas e nas narrativas, revelando aspectos simbólicos e subjetivos ligados ao objeto de estudo.

O processo de análise seguiu as três etapas indicadas por Bardin (2016): “pré-análise”, “exploração do material” e “tratamento e interpretação dos resultados”.

Na pré-análise, foi realizada a organização e leitura inicial do material empírico, que incluiu as anotações do diário de aula. Essa leitura preliminar permitiu uma aproximação sensível com o conteúdo e a identificação de possíveis unidades de registro, como frases, expressões ou trechos significativos. Também foram delimitadas as hipóteses e os objetivos da análise, preservando coerência com a questão central do estudo, que busca compreender como as aulas de Educação Física podem contribuir para a construção da Cultura de Paz na escola.

A etapa seguinte, de exploração do material, consistiu na codificação e categorização das unidades de sentido. As categorias foram elaboradas tanto no início, na codificação dos conhecimentos prévios dos alunos com base nos

referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, quanto após a intervenção, emergindo das próprias narrativas trazidas pelos estudantes. O processo de categorização seguiu critérios de pertinência, exclusividade e coerência interna, de modo a garantir a consistência dos resultados.

Por fim, na fase de tratamento e interpretação dos dados, as categorias foram analisadas e discutidas à luz da fundamentação teórica. Tal etapa buscou entender os sentidos expressos nas falas e produções dos estudantes, evidenciando como suas experiências e percepções refletem processos de aprendizagem, diálogo, empatia e respeito, tolerância, elementos essenciais à construção de uma Cultura de Paz. A análise não se limitou à descrição do conteúdo, mas buscou uma leitura crítica e reflexiva das mensagens, entendendo o discurso como expressão de significados, valores e visões de mundo.

Dessa forma, a análise de conteúdo temática permitiu compreender o modo como os estudantes significaram suas vivências nas aulas de Educação Física, revelando indícios de transformação pessoal e coletiva no convívio escolar. Essa escolha metodológica se mostrou coerente com a abordagem qualitativa da pesquisa e com o propósito de interpretar o fenômeno em sua complexidade, respeitando a singularidade das vozes e experiências que compõem o campo investigativo.

3.8 Recurso educacional

Um dos resultados da pesquisa foi a elaboração de um recurso educacional, na forma de *e-book*, desenvolvido com base na proposta de intervenção com os alunos. Intenta-se, com isso, contribuir para práticas pedagógicas e permitir diálogos com futuras pesquisas que articulem teoria e prática na temática investigada.

O *e-book* está estruturado em seis seções, além da apresentação, das considerações finais e das referências, articulando fundamentação teórica e orientações para a prática pedagógica. Inicialmente, aborda os conceitos de Cultura de Paz, paz, conflito e violência; na sequência, apresenta a perspectiva crítico-emancipatória, as Cinco Pedagogias da Paz e os princípios da Comunicação Não-Violenta. Posteriormente, reúne instrumentos pedagógicos para o acompanhamento e a reflexão sobre as aulas, como rodas de conversa, observação

participante e diário de aula. Na parte prática, propõe cinco sequências didáticas relacionadas às pedagogias dos Valores Humanos, dos Direitos Humanos, da Conflitologia, da Ecoformação e das Vivências/Convivências, desenvolvidas por meio de diferentes práticas esportivas. As propostas seguem as etapas da transcendência de limites — experimentação, aprendizagem e criação/invenção — e incluem orientações para a observação, questões para as rodas de conversa e sugestões de autoavaliação, com o objetivo de auxiliar professores na construção de aulas de Educação Física mais críticas, dialógicas, inclusivas e comprometidas com a Cultura de Paz.

3.9 Aspectos éticos

Esta pesquisa foi conduzida em conformidade com as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016, sendo seu projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da UNESP Campus Bauru, mediante o Parecer Consubstanciado N.º 7.572.979, conforme apresentado no Anexo____. Todos os participantes e seus responsáveis assinaram os termos de assentimento e consentimento (Apêndice ____ e ____), garantindo o sigilo e o anonimato das identidades.

Além disso, esta dissertação vinculou-se ao projeto de pesquisa “Saberes Docentes, Práticas Pedagógicas e Processos Educativos Interdisciplinares e Interculturais”, coordenado por Catia Silvana da Costa, docente do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) Campus São Sebastião, do ProEF UNESP Núcleo Bauru e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) *Campus Naviraí*. Desenvolvido no período de 09/12/2024 a 30/06/2026, o supracitado projeto foi aprovado, conforme Ata da 45.^a Reunião do Colegiado do Curso de Pedagogia (de 18/10/2024) e Parecer 4/2024 (de 07/12/2024), registrado no banco de dados da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) do IFB, de acordo com o Despacho 183/2024 (de 26/12/2024).

Durante a elaboração desta dissertação, foi utilizada a ferramenta de Inteligência Artificial Generativa ChatGPT (versão GPT-5.5) como apoio à revisão linguística, à organização textual e ao aperfeiçoamento da escrita acadêmica. O uso dessas

ferramentas restringiu-se à sugestão de ajustes de redação, correção gramatical e aprimoramento da clareza textual, permanecendo sob responsabilidade da autora a elaboração das análises, interpretações, argumentações teóricas e conclusões apresentadas neste trabalho, em conformidade com a Portaria Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) n.º 2.664/2026.

4 RELATO DA INTERVENÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo de dez aulas de Educação Física, com duração de 60 minutos cada, realizadas entre 11 de março e 15 de abril de 2026. As aulas foram organizadas em cinco blocos, com dois encontros destinados a cada uma das Cinco Pedagogias da Paz propostas por Salles Filho (2016): Valores Humanos, Direitos Humanos, Conflitologia, Ecoformação e Vivências/Convivências. O esporte foi tematizado com base na perspectiva crítico-emancipatória de Kunz (2004), seguindo as etapas da “Transcendência de limites pela experimentação”, “Transcendência de limites pela aprendizagem” e “Transcendência de limites criando/inventando”, enquanto os princípios da Comunicação Não-Violenta de Rosenberg (2006) orientaram os momentos de diálogo, escuta, reflexão e mediação dos conflitos.

Quadro 4 – Intervenção Pedagógica: Pedagogia dos Valores Humanos

1. PEDAGOGIA DOS VALORES HUMANOS (Duas aulas de 60 minutos) - 11/03/2026 e 13/03/2026	
Objetivos/Expectativa de aprendizagem	Reconhecer, criar, recriar e praticar valores (respeito, cooperação, justiça, tolerância, coragem) no jogo e na vida. Relacionar valores vividos no esporte com situações fora da quadra.
“Transcendência de limites pela experimentação” (direta)	Livre experimentação. Futsal (sem intervenção da professora).
“Transcendência de limites pela aprendizagem” (aprendida)	Formação de grupos. Seleção das etapas da atividade (situações de jogo). Primeira estação: passe, recepção/domínio, condução. Situação de jogo: 3x1. Segunda estação: drible, finta, cabeceio e chute (finalização). Situação de jogo: 3x3.
“Transcendência de limites criando” (criativa ou inventiva)	Roda de conversa sobre o que são valores? Quais valores apareceram durante a vivência e quais foram ignorados? Que valores o esporte exalta (<i>fair play</i> - “ <i>jogo limpo</i> ”) e quais ignora (inclusão)? Por que é comum xingar quem erra? Que necessidade está por trás disso? (CNV) Construção coletiva (estudantes e professora) de regras, reforçando os valores e recriando nossos valores. Novo jogo com as regras criadas.

Autoavaliação	Roda de conversa e leitura de texto sobre os valores humanos e reflexão sobre valores individuais e valores coletivos.
---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kunz (2004), Rosemberg (2006) e Salles Filho (2016).

A intervenção pedagógica apresentada no Quadro 4 foi construída com base na Pedagogia dos Valores Humanos proposta por Salles Filho (2016) e na perspectiva crítico-emancipatória de Kunz (2004), compreendendo o esporte como espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva de valores humanos.

A proposta teve como objetivo possibilitar que os estudantes reconhecessem, praticassem, recriassem e refletissem sobre valores como respeito, cooperação, justiça, tolerância e coragem, relacionando as experiências vividas durante o futsal com situações do cotidiano escolar e social. Nessa perspectiva, os valores humanos não foram tratados apenas de forma conceitual, mas experienciados corporalmente nas relações estabelecidas durante o jogo.

Figura 2 - Alunos jogando Futsal



Fonte: Acervo próprio (2026).

A intervenção foi organizada com base nas etapas propostas por Kunz (2004): transcendência de limites pela experimentação, pela aprendizagem e pelo criar. Na primeira etapa, denominada “transcendência de limites pela experimentação”, os estudantes participaram de um momento de livre experimentação do futsal, sem intervenções iniciais da professora-pesquisadora. Essa estratégia permitiu observar como os estudantes se relacionavam espontaneamente durante o jogo,

evidenciando atitudes, comportamentos, conflitos, exclusões, cooperações e formas de comunicação presentes nas interações. Nesse momento, o objetivo não era corrigir tecnicamente os estudantes, mas possibilitar que as experiências corporais emergissem de maneira autêntica, favorecendo a problematização posterior.

Na etapa seguinte, denominada “transcendência de limites pela aprendizagem”, foram organizadas situações de aprendizagem em estações, envolvendo fundamentos do futsal articulados a situações de jogo. A primeira estação contemplou atividades de passe, recepção/domínio e condução em situações de jogo 3x1, favorecendo a cooperação, a tomada de decisão e o trabalho em equipe. A segunda estação abordou drible, finta, cabeceio e finalização em jogos 3x3, estimulando a participação coletiva e a resolução de problemas durante o jogo. Nessa etapa, a intervenção da professora-pesquisadora ocorreu por meio da problematização das relações estabelecidas entre os estudantes, incentivando o diálogo, o respeito às diferenças e a reflexão sobre as atitudes assumidas durante as práticas corporais.

A etapa denominada “transcendência de limites criando” constituiu o momento mais importante da intervenção pedagógica. Por meio da roda de conversa, os estudantes foram convidados a refletir criticamente sobre os valores presentes nas vivências esportivas, discutindo questões como: quais valores apareceram durante os jogos, quais foram ignorados, por que é comum xingar colegas que erram e quais necessidades estão presentes por trás dessas atitudes. Nesse momento, a intervenção foi mediada também pelos princípios da CNV, proposta por Rosenberg (2006), buscando auxiliar os estudantes a entenderem sentimentos, necessidades e formas de comunicação mais respeitosas nas situações de conflito.

A construção coletiva de regras entre estudantes e professora-pesquisadora representou um movimento de participação democrática e de reconstrução dos valores vivenciados no esporte. Ao recriarem as regras do jogo, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre inclusão, respeito, justiça e convivência, compreendendo que os valores humanos precisam ser construídos e praticados coletivamente nas relações sociais.

Figura 3 - Roda de conversa



Fonte: Acervo próprio (2026).

Por fim, a autoavaliação e a leitura de um texto sobre valores humanos favoreceram a ampliação das reflexões realizadas ao longo das aulas. Nesse momento, os estudantes puderam relacionar valores individuais e coletivos às experiências vividas nas aulas de Educação Física, percebendo que os valores humanos são fundamentais para o fortalecimento da Cultura da Paz no ambiente escolar.

A intervenção, descrita nos Quadros 4 e 5, buscou superar um entendimento restrito do esporte, centrado apenas no desempenho técnico, compreendendo o Futsal e Handebol como linguagem e espaço formativo, no qual os estudantes puderam dialogar, refletir, experienciar conflitos e construir coletivamente formas mais respeitosas e cooperativas de convivência, de forma a desnaturalizar violências.

Quadro 5 – Intervenção Pedagógica: Pedagogia dos Direitos Humanos

2. PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS (Duas aulas de 60 minutos) - 18/03/2026 e 20/03/2026	
Objetivos/Expectativa de aprendizagem	Identificar direitos (igualdade, participação, não discriminação) e a negligência desses direitos nas vivências esportivas. Elaborar regras que assegurem os direitos fundamentais, acesso, segurança e voz a todos.
“Transcendência de limites pela experimentação” (direta)	Livre experimentação: Handebol.
“Transcendência de limites pela aprendizagem” (aprendida)	Formação de grupos: Primeira atividade: pega-pega com drible: um aluno é o “pegador”. Todos devem fugir, driblando a bola. Quem for pego, vira o novo pegador. Segunda atividade: Passe e Recepção (circulação de bola e contra-ataque): Jogo dos 10 passes (sem drible). Duas equipes. O objetivo é trocar 10 passes consecutivos sem que a bola caia ou seja interceptada pelo outro time. Handebol sentado.
“Transcendência de limites criando” (criativa ou inventiva)	Roda de conversa sobre os direitos humanos (Conhecemos nossos direitos?) Problematização: quem costuma ser escolhido primeiro e por quê? Isso é direito ou privilégio? A cor da pele, ser menino ou menina, a condição física (deficiência, habilidade) ou ter mais dinheiro muda a chance de participar do esporte? Meninos e meninas são tratados do mesmo jeito no esporte? Todas as crianças têm as mesmas chances de jogar? Todo mundo tem direito de brincar e jogar? Como vocês se sentiram jogando sentados? O que mudou quando todos precisaram jogar de outro jeito? Foi importante adaptar o jogo? Por quê? Na vida real, todas as pessoas conseguem participar dos esportes do mesmo jeito? O que podemos fazer para que ninguém seja excluído nas brincadeiras e nos esportes? Como podemos garantir que todos tenham voz na hora de decidir as regras? É certo rir quando alguém tem dificuldade? Por quê? Construção coletiva (estudantes e professora) de regras, reforçando os direitos de cada criança. Novo jogo com as regras alinhadas e criadas.
Autoavaliação	Roda de conversa e leitura do texto ilustrativo dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kunz (2004), Rosemberg (2006) e Salles Filho (2016).

Figura 4 - Alunas jogando Handebol



Fonte: Acervo próprio (2026).

A intervenção pedagógica apresentada no Quadro 5 foi elaborada com base na Pedagogia dos Direitos Humanos proposta por Salles Filho (2016) e na perspectiva crítico-emancipatória de Kunz (2004).

A segunda temática da intervenção teve como objetivo possibilitar que os estudantes identificassem direitos fundamentais, como igualdade, participação, inclusão e não discriminação, refletindo sobre situações de negação desses direitos nas vivências esportivas e no cotidiano escolar. Buscou-se construir, de forma coletiva, regras que assegurassem acesso, participação, segurança e voz a todas as crianças durante as práticas corporais.

A proposta foi organizada com base nas etapas da “transcendência de limites” apresentadas por Kunz (2004): experimentação, aprendizagem e criação. Na etapa denominada “transcendência de limites pela experimentação”, os estudantes participaram de uma vivência livre do handebol, sem intervenções iniciais da professora. Esse momento teve como finalidade observar as formas espontâneas de interação entre os estudantes, permitindo identificar comportamentos relacionados à exclusão, competitividade, desigualdade de participação e privilégios presentes no jogo.

Na etapa seguinte, denominada “transcendência de limites pela aprendizagem”, foram organizadas atividades em grupos envolvendo fundamentos do handebol articulados a situações lúdicas e cooperativas. Na atividade “pega-pega com drible”, os estudantes precisavam driblar enquanto fugiam do pegador,

favorecendo a participação coletiva, a percepção espacial e a adaptação às regras do jogo. Posteriormente, na atividade “jogo dos 10 passes”, os estudantes foram incentivados a cooperar em equipe, valorizando a circulação da bola e a participação de todos, posto que o objetivo não estava centrado apenas em vencer, mas em construir ações coletivas.

Outro momento significativo da intervenção foi a vivência do handebol sentado. Essa adaptação possibilitou que os estudantes experimentassem outras formas de jogar, problematizando as diferenças corporais e refletindo sobre inclusão, acessibilidade e igualdade de participação. A intervenção da professora-pesquisadora buscou provocar reflexões sobre as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência e sobre a necessidade de adaptar práticas esportivas para garantir o direito de participação de todos.

Figura 5 – Alunos jogando Handebol sentado



Fonte: Acervo próprio (2026).

Na etapa denominada “transcendência de limites criando”, ocorreu a problematização crítica das experiências vividas durante as aulas. Por meio da roda de conversa, os estudantes foram convidados a refletir sobre questões relacionadas aos Direitos Humanos no esporte e na convivência escolar, discutindo temas como exclusão, preconceito, desigualdade de oportunidades, discriminação de gênero, diferenças corporais e direito à participação.

Questões como “quem costuma ser escolhido primeiro?”, “todos têm as mesmas chances de jogar?” e “é certo rir quando alguém tem dificuldade?”, favoreceram a reflexão crítica sobre privilégios, desigualdades e violências naturalizadas nas relações sociais.

Nesse processo, a intervenção também foi mediada pelos princípios da CNV, proposta por Rosenberg (2006), incentivando os estudantes a desenvolverem formas mais respeitosas de diálogo, escuta e resolução de conflitos. A problematização das situações vividas buscou ampliar a compreensão dos estudantes sobre os Direitos Humanos, relacionando-os às experiências concretas do cotidiano escolar e às práticas corporais.

Em seguida, ocorreu a construção coletiva de regras, momento em que os estudantes puderam exercer o diálogo, a participação democrática e a tomada de decisões coletivas, entendendo que os direitos devem garantir inclusão, respeito e igualdade para todos.

Por fim, a autoavaliação e a leitura de textos ilustrativos sobre os Direitos Humanos e os Direitos da Criança e do Adolescente favoreceram a ampliação das reflexões desenvolvidas ao longo das aulas. Esse momento permitiu que os estudantes relacionassem os conteúdos discutidos nas aulas com situações da vida cotidiana, percebendo que os Direitos Humanos são fundamentais para a construção da Cultura da Paz e para o fortalecimento de relações mais justas, inclusivas e respeitadas na escola e na sociedade.

Quadro 6 – Intervenção Pedagógica: Pedagogia da Conflitologia

3. PEDAGOGIA DA CONFLITOLOGIA (Duas aulas de 60 minutos) - 25/03/2026 e 27/03/2026	
Objetivos/Expectativa de aprendizagem	Compreender o conflito como oportunidade educativa e não como violência; Diferenciar conflito de violência; Desenvolver estratégias de diálogo e escuta para manejar conflitos de maneira pacífica; Identificar sentimentos e reações emocionais, buscando regular emoções em situações de frustração, competição e convivência. Entender e utilizar a CNV.
“Transcendência de limites pela experimentação” (direta)	Livre experimentação: jogo Basquete 3x3.
“Transcendência de limites pela aprendizagem” (aprendida)	Jogo dos cinco passes (quicado e peito): duas equipes. O objetivo é trocar cinco passes consecutivos sem que a bola caia ou seja interceptada pelo outro time. Se a bola cair, recomeça a contagem dos passes. Basquete 3x3.
“Transcendência de limites criando” (criativa ou inventiva)	Problematização: Roda de conversa: Quais conflitos aconteceram durante o jogo? Houve violência? CNV: observar, nomear sentimentos, dizer necessidade, formular pedidos. O que é conflito e o que é violência? Quais conflitos e violências são comuns no jogo durante as aulas de Educação Física? Que injustiças aparecem no esporte? Como transformar um xingamento em pedido? Jogo de Basquete com regras criadas pelos estudantes.
Autoavaliação	Roda de conversa e leitura do quadro dos quatro passos da CNV.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kunz (2004), Rosenberg (2006) e Salles Filho (2016).

Na temática da Pedagogia da Conflitologia, as aulas tiveram como foco a compreensão dos conflitos como parte constitutiva das relações humanas e como possibilidade educativa para a construção da Cultura da Paz. Fundamentada na Pedagogia da Conflitologia proposta por Salles Filho (2016), na perspectiva crítico-emancipatória de Kunz (2004) e na CNV de Rosenberg (2006), a proposta buscou desenvolver nos estudantes a capacidade de dialogar, escutar, reconhecer

emoções e manejar conflitos de maneira não violenta durante as vivências esportivas.

A intervenção foi organizada com base nas etapas da “transcendência de limites” propostas por Kunz (2004), entendendo momentos de experimentação, aprendizagem e criação. Inicialmente, na etapa denominada “transcendência de limites pela experimentação”, os estudantes participaram de uma vivência livre do Basquete 3x3. Nesse momento, o jogo ocorreu sem intervenções iniciais da professora-pesquisadora, permitindo que emergissem espontaneamente situações de disputa, frustração, divergências, reclamações, emoções intensas e conflitos comuns às práticas esportivas. A intenção pedagógica dessa etapa foi possibilitar que os estudantes vivenciassem o conflito em sua dimensão real, percebendo como ele se manifesta nas relações estabelecidas durante o jogo.

Na etapa seguinte, denominada “transcendência de limites pela aprendizagem”, foram desenvolvidas atividades voltadas à cooperação, ao diálogo e à tomada de decisões coletivas. O “jogo dos cinco passes” exigia que os estudantes mantivessem a circulação da bola entre os integrantes da equipe, favorecendo a comunicação, o controle emocional e o trabalho coletivo. Durante as atividades, a professora-pesquisadora problematizou situações de impaciência, acusações, exclusões e disputas excessivas, incentivando os estudantes a refletirem sobre formas mais respeitosas de convivência durante o jogo.

Figura 6 - Alunos jogando Basquete



Fonte: Acervo próprio (2026).

Posteriormente, os estudantes participaram novamente do Basquete 3x3, na ocasião com maior intervenção pedagógica voltada à observação dos conflitos presentes nas relações estabelecidas durante a prática esportiva. A mediação da professora buscou auxiliar os estudantes a diferenciarem conflito e violência, compreendendo que o conflito faz parte das relações humanas e pode contribuir para o crescimento coletivo quando manejado por meio do diálogo e do respeito.

A etapa denominada “transcendência de limites criando” constituiu o momento de reflexão crítica e reconstrução das relações estabelecidas durante as aulas. Por meio da roda de conversa, os estudantes foram convidados a identificar os conflitos ocorridos durante os jogos, refletindo sobre situações de injustiça, agressividade verbal, exclusão e competição exacerbada. Questões como “Houve violência?”, “O que é conflito e o que é violência?” e “Como transformar um xingamento em pedido?”, favoreceram a problematização das formas de comunicação utilizadas pelos estudantes durante as práticas corporais.

A CNV, proposta por Rosenberg (2006), foi utilizada como instrumento pedagógico para auxiliar os estudantes na mediação dos conflitos. Os quatro passos da CNV — observar, identificar sentimentos, reconhecer necessidades e formular pedidos — foram trabalhados durante as discussões, possibilitando que os estudantes refletissem sobre maneiras mais empáticas e respeitosas de se comunicar diante das situações de frustração e conflito.

A construção coletiva de regras para o jogo de basquete representou um importante momento de participação democrática e corresponsabilidade. Ao criarem novas regras, os estudantes puderam discutir estratégias para reduzir conflitos, ampliar o respeito mútuo e favorecer uma convivência mais justa e cooperativa durante as aulas de Educação Física.

Por fim, a autoavaliação e a leitura do quadro dos quatro passos da CNV possibilitaram que os estudantes retomassem as experiências vividas ao longo das aulas, refletindo sobre suas próprias atitudes, emoções e formas de comunicação. Esse momento favoreceu a compreensão de que os conflitos não precisam resultar em violência, podendo ser mediados por meio do diálogo, da escuta, da empatia e do respeito às diferenças.

A intervenção buscou ressignificar os conflitos presentes nas práticas esportivas, entendendo-os como algo positivo e como oportunidade educativa para o desenvolvimento humano, para a construção de relações mais pacíficas e para o

fortalecimento da Cultura da Paz no contexto escolar.

Quadro 7 – Intervenção Pedagógica: Pedagogia da Ecoformação

4. PEDAGOGIA DA ECOFORMAÇÃO (Duas aulas de 60 minutos) - 01/04/2026 e 08/04/2026	
Objetivos/Expectativa de aprendizagem	Experimentar e recriar esportes utilizando materiais alternativos e recicláveis, valorizando atitudes de cuidado com o meio ambiente, cooperação e responsabilidade coletiva; Compreender a relação entre esporte, sustentabilidade e cidadania planetária, reconhecendo que pequenas ações no cotidiano podem contribuir para a preservação ambiental e para a construção de uma Cultura de Paz; Participar das práticas esportivas de forma ética, colaborativa e respeitosa, desenvolvendo autonomia, diálogo e convivência pacífica durante a confecção e utilização de materiais esportivos sustentáveis.
“Transcendência de limites pela experimentação” (direta)	Livre experimentação. Jogo: Palma-raquete - Confecção da raquete de mão com papelão.
“Transcendência de limites pela aprendizagem” (aprendida)	Controle da bolinha individual — mão dominante e não dominante (cada aluno com sua palma-raquete); em duplas e trios: troca de passes, tentando manter a bolinha no ar o maior tempo possível.
“Transcendência de limites criando” (criativa ou inventiva)	Problematização: De onde vêm bolas, cones, coletes e materiais esportivos? Quanto tempo o plástico leva para se decompor no solo? Como os eventos esportivos impactam o meio ambiente? Que ações podem reduzir impactos ambientais na escola e em casa? Quais outros materiais esportivos ou brinquedos podem ser confeccionados a partir de materiais recicláveis? Criar novas formas de jogar por meio de materiais recicláveis.
Autoavaliação	Roda de conversa e leitura de texto sobre o impacto ambiental de grandes eventos esportivos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kunz (2004), Rosemberg (2006) e Salles Filho (2016).

A intervenção pedagógica desenvolvida com base na Pedagogia da Ecoformação buscou ampliar o entendimento dos estudantes sobre a relação entre esporte, sustentabilidade, convivência e responsabilidade coletiva, compreendendo que a construção da Cultura da Paz também envolve o cuidado consigo, com o outro e com o planeta. A proposta procurou superar uma visão fragmentada entre ser humano e meio ambiente, estimulando reflexões sobre cidadania planetária,

consumo, cooperação e sustentabilidade nas práticas corporais.

A intervenção teve como objetivo proporcionar aos estudantes experiências com esportes utilizando materiais alternativos e recicláveis, incentivando atitudes de responsabilidade ambiental, criatividade, diálogo e participação coletiva. Buscou-se problematizar os impactos ambientais relacionados ao consumo e à produção de materiais esportivos, refletindo sobre como pequenas ações cotidianas podem contribuir para a preservação ambiental e para a construção de relações mais pacíficas e sustentáveis.

A organização da intervenção ocorreu por meio das etapas da “transcendência de limites” propostas por Kunz (2004). Inicialmente, na etapa denominada “transcendência de limites pela experimentação”, os estudantes participaram da confecção de uma palma-raquete produzida com papelão e, posteriormente, realizaram uma vivência livre do jogo. Esse momento permitiu que os estudantes explorassem diferentes possibilidades de movimento e interação com materiais confeccionados por eles mesmos, valorizando a criatividade, a autonomia e a reutilização de materiais recicláveis.

Figura 7 - Confecção da Palma-raquete



Fonte: Acervo próprio (2026).

Na etapa seguinte, denominada “transcendência de limites pela aprendizagem”, os estudantes participaram de atividades voltadas ao controle da bolinha, utilizando tanto a mão dominante quanto a não dominante, além de vivências em duplas e trios buscando manter a bolinha no ar pelo maior tempo possível. As atividades favoreceram a cooperação, a comunicação e a construção coletiva das ações durante o jogo, deslocando o foco da competição para experiências de colaboração e ajuda mútua. Nesse processo, a mediação da professora-pesquisadora buscou incentivar atitudes de respeito, paciência e diálogo entre os estudantes durante a utilização dos materiais confeccionados coletivamente.

Figura 8 - Palma-raquete (controle da bola)

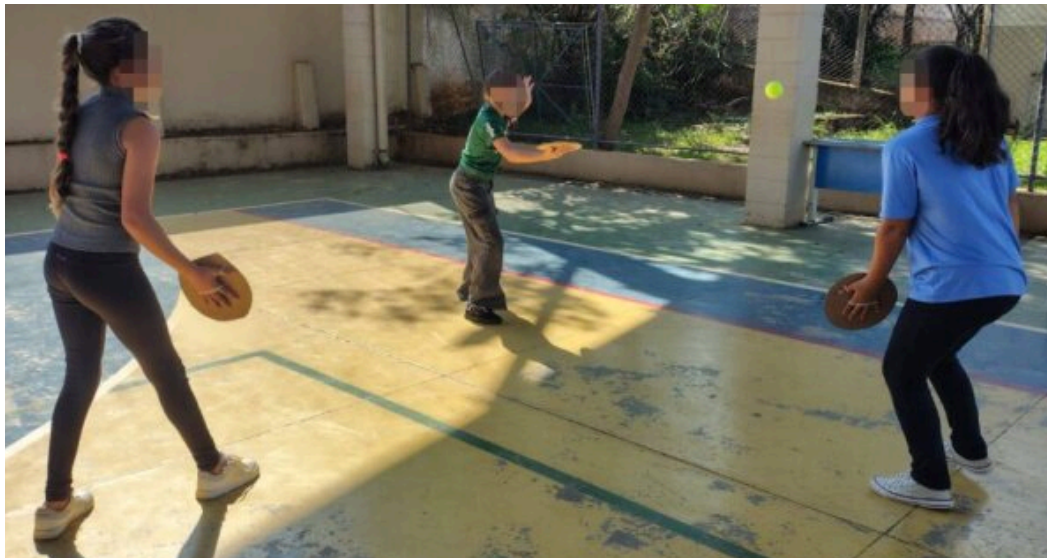


Fonte: Acervo próprio (2026).

A etapa denominada “transcendência de limites criando” constituiu-se um momento de problematização crítica das experiências vividas nas aulas. Por meio da roda de conversa, os estudantes foram convidados a refletir sobre a origem dos materiais esportivos, os impactos ambientais causados pelo consumo excessivo e o

tempo de decomposição de resíduos como o plástico. Questões como “De onde vêm bolas, cones e coletes?”, “Como os eventos esportivos impactam o meio ambiente?” e “o que podemos fazer para reduzir os impactos ambientais?” favoreceram a ampliação da consciência ecológica e a compreensão de que as ações humanas produzem consequências coletivas.

Figura 9 - Alunos criando formas de jogar Palma-raquete



Fonte: Acervo próprio (2026).

Os estudantes foram incentivados a pensar e criar novas formas de brincar e jogar utilizando materiais recicláveis, valorizando a criatividade e a participação coletiva na construção das práticas corporais. Essa experiência buscou desenvolver uma percepção mais crítica sobre consumo, desperdício e sustentabilidade, articulando os conteúdos da Educação Física à reflexão sobre responsabilidade social e ambiental. A autoavaliação ocorreu por meio de roda de conversa e leitura de texto sobre os impactos ambientais dos grandes eventos esportivos. Esse momento possibilitou que os estudantes relacionassem as discussões realizadas nas aulas às situações presentes na sociedade contemporânea, percebendo que o esporte também pode reproduzir problemas ambientais quando associado ao consumo excessivo e à exploração inadequada dos recursos naturais.

Figura 10 - Palma-raquete (desenhos)



Fonte: Acervo próprio (2026).

Figura 11 - Palma-raquete (Roda de Conversa)



Fonte: Acervo próprio (2026).

Quadro 8 – Intervenção Pedagógica: Pedagogia das Vivências/Convivências

5. PEDAGOGIA DAS VIVÊNCIAS/CONVIVÊNCIAS (Duas aulas de 60 minutos) - 10/04/2026 e 15/04/2026	
Objetivos/Expectativa de aprendizagem	Planejar coletivamente regras para o futsal <i>Callejero</i> (algo ou alguém que pertence à rua) - (três tempos: definição de regras, jogo e avaliação dos valores). Exercitar a convivência democrática, divisão de tarefas, escuta, tomada de decisão e avaliação. Resolver conflitos por meio do diálogo. Refletir sobre valores vivenciados no jogo.
“Transcendência de limites pela experimentação” (direta)	Roda de conversa: Qual jogo ou esporte vocês gostariam de jogar todos juntos? Jogo escolhido pelos estudantes: Queimada e Futsal. Livre experimentação: Queimada.
“Transcendência de limites pela aprendizagem” (aprendida)	Futsal Callejero.
“Transcendência de limites criando” (criativa ou inventiva)	Problematização: O que o futebol revela sobre a nossa cultura? Quem jogou e quem foi excluído? Todos decidiram as regras ou apenas alguns? Apresentação de ideias pelo grupo. Execução das ideias. Encenação final da atividade – Futsal Callejero com as regras redefinidas.
Autoavaliação	Roda de conversa reflexiva.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kunz (2004), Rosemberg (2006) e Salles Filho (2016).

A intervenção pedagógica desenvolvida com base na Pedagogia das Vivências/Convivências buscou construir experiências coletivas centradas no diálogo, na participação e na convivência democrática, entendendo as práticas corporais como espaços de encontro, escuta e construção de relações mais respeitadas entre os estudantes. A proposta procurou valorizar as experiências vividas pelos estudantes durante o jogo, priorizando a convivência no processo pedagógico.

A intervenção teve como objetivo possibilitar que os estudantes participassem coletivamente da organização das práticas esportivas, exercitando o diálogo, a tomada de decisões, a escuta e a resolução de conflitos por meio da convivência durante o jogo. Buscou-se incentivar reflexões sobre os valores vivenciados nas relações estabelecidas durante as práticas corporais.

A proposta fundamentou-se nas etapas da “transcendência de limites” apresentadas por Kunz (2004). Na etapa denominada “transcendência de limites pela experimentação”, a aula iniciou com uma roda de conversa na qual os estudantes foram convidados a escolher coletivamente quais jogos gostariam de vivenciar durante as aulas. Esse momento buscou ampliar a participação dos estudantes nas decisões da aula, valorizando suas experiências, interesses e formas de expressão. A escolha da queimada e do futsal pelos próprios estudantes favoreceu maior envolvimento do grupo nas atividades propostas. Posteriormente, os estudantes participaram de uma vivência livre da queimada. Durante essa experiência, a professora-pesquisadora observou as relações estabelecidas entre os estudantes, identificando situações de inclusão, exclusão, cooperação, disputas e formas de comunicação presentes durante o jogo. A intenção pedagógica não esteve centrada apenas na execução técnica da atividade, mas no entendimento das relações construídas pelos estudantes durante a prática corporal.

Na etapa denominada “transcendência de limites pela aprendizagem”, os estudantes participaram do Futsal Callejero. Essa prática foi desenvolvida por meio da lógica dos três tempos: construção coletiva das regras, realização do jogo e avaliação dos valores vivenciados durante a partida. Nesse processo, a intervenção da professora ocorreu por meio da mediação dos diálogos e das decisões coletivas, incentivando os estudantes a refletirem sobre respeito, participação, cooperação, escuta e resolução de conflitos. Havia três grupos; dois grupos jogavam e um grupo observava e anotava as atitudes, os conflitos e as violências; depois revezavam.

Figura 12 - Grupo de observação



Fonte: Acervo próprio.

A etapa denominada “transcendência de limites criando” constituiu o momento de maior participação e protagonismo dos estudantes. Por meio da problematização, os estudantes foram convidados a refletir sobre questões relacionadas à convivência e às relações estabelecidas durante o jogo, discutindo quem participou, quem foi excluído, como as regras foram construídas e quais valores apareceram durante as práticas corporais. Questões como “Todos decidiram as regras ou apenas alguns?” favoreceram reflexões sobre participação democrática, escuta e relações de poder presentes no grupo.

Uma das regras elaboradas pelos estudantes para promover maior equilíbrio durante o jogo consistia em que meninos marcassem meninos e meninas marcassem meninas.

Figura 13 - Futsal Callejero (sistema de marcação)



Fonte: Acervo próprio (2026).

Além das discussões, os estudantes também apresentaram ideias, reorganizaram regras e participaram da encenação final do Futsal Callejero com as regras redefinidas coletivamente. Esse momento possibilitou que os estudantes percebessem que a convivência pode ser construída por meio do diálogo, da negociação e da participação coletiva, fortalecendo relações mais cooperativas e respeitosas durante as aulas de Educação Física.

Ao final da intervenção, a autoavaliação ocorreu por meio de uma roda de conversa reflexiva. Nesse momento, os estudantes retomaram as experiências vividas durante as aulas, refletindo sobre suas atitudes, formas de convivência e participação nas decisões coletivas. A proposta buscou favorecer a compreensão de que conviver envolve escutar, dialogar, respeitar diferenças e construir coletivamente formas mais pacíficas de relacionamento.

Os dados analisados foram produzidos por meio dos diários de aula realizados durante a intervenção pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física. Os registros contemplaram descrições das práticas corporais, falas dos estudantes, situações de conflito e violência, mediações realizadas, momentos de diálogo, rodas de conversa, construção coletiva de regras e reflexões desenvolvidas ao longo dessas aulas.

O processo analítico se fundamentou na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e

tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Inicialmente, foi realizada a leitura flutuante dos diários de aula, buscando identificar situações recorrentes, tensões, sentidos e elementos significativos presentes nas interações entre os estudantes. Posteriormente, os registros foram organizados em unidades de sentido e agrupados em categorias temáticas que emergiram dos próprios dados empíricos, sendo articulados aos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

Durante a leitura dos diários, foi possível perceber que os conflitos surgiam frequentemente nas práticas esportivas, principalmente relacionados à competitividade exacerbada, exclusão de estudantes considerados menos habilidosos, desigualdade de participação entre meninos e meninas, xingamentos e dificuldades de cooperação. Entretanto, também foram identificados movimentos progressivos de diálogo, construção coletiva de regras, ampliação da participação, desenvolvimento da empatia e mediação pacífica dos conflitos.

Os dados evidenciam que os conflitos não desapareceram ao longo das intervenções, mas passaram gradativamente a ser problematizados e mediados por meio do diálogo, da reflexão crítica e da participação coletiva. Tal aspecto aproxima-se das discussões de Galtung (1998), ao compreender que a construção da paz não significa ausência de conflitos, mas desenvolvimento de formas não violentas de enfrentá-los.

Com base na análise dos registros, emergiram quatro categorias temáticas: Conflitos e violências nas práticas esportivas escolares; Diálogo e Comunicação Não-Violenta como mediação pedagógica; Construção coletiva, participação e transformação das relações; Educação Física e ampliação da consciência crítica.

4.1 Conflitos e violências nas práticas esportivas escolares

Os diários de aula evidenciaram que os conflitos e violências estavam frequentemente presentes nas práticas corporais desenvolvidas pelos estudantes, principalmente relacionados à competitividade exacerbada, exclusão, desigualdade de participação e violência verbal.

No Diário de Aula 1, durante a livre experimentação do futsal, observou-se que os estudantes considerados mais habilidosos monopolizavam a bola e escolhiam os times, enquanto as meninas participavam menos efetivamente do jogo. Nessa situação, Mariana (nome fictício) afirmou: “O jogo fica chato, porque os

meninos não passam a bola para as meninas” (Diário de Aula 1). Igualmente, Elisa (nome fictício) relatou: “A gente não joga bem, por isso os meninos não passam a bola pra gente” (Diário de Aula 1). A fala evidencia como determinadas desigualdades de participação acabam sendo naturalizadas pelos próprios estudantes.

Ao problematizar a situação, os estudantes reconheceram que as meninas participavam menos não apenas por questões relacionadas às habilidades esportivas, mas também pelas oportunidades desiguais de participação presentes dentro e fora da escola. Mariana relatou: “Enquanto eu ajudo a minha mãe na casa, o meu irmão brinca de bola na rua” (Diário de Aula 1).

As falas dos estudantes revelam que as desigualdades observadas nas práticas esportivas escolares refletem relações sociais mais amplas, atravessadas por questões de gênero e exclusão. Tais percepções corroboram os achados de Vilardaga (2024), que identificou a permanência de concepções generificadas nas aulas de Educação Física, evidenciando que a ocupação dos espaços corporais e esportivos continua sendo marcada por expectativas socialmente construídas acerca do que é considerado adequado para meninos e meninas. A autora destaca que essas distinções são produzidas e reforçadas por processos culturais presentes tanto na escola quanto na sociedade.

De modo semelhante, Reis (2024) constatou que as meninas frequentemente enfrentam processos de exclusão e menor participação em modalidades esportivas historicamente associadas ao universo masculino. Em sua pesquisa, a autora verificou que intervenções pedagógicas voltadas à reflexão sobre igualdade de gênero contribuíram para o reconhecimento dessas desigualdades e favoreceram uma participação mais ativa das estudantes nas práticas esportivas. Constata-se então que as falas dos estudantes desta pesquisa e das pesquisas mencionadas evidenciam que as situações de exclusão observadas nas aulas de Educação Física não constituem casos isolados, mas expressam relações sociais mais amplas, sustentadas por valores e crenças que naturalizam desigualdades de gênero no contexto esportivo.

Jares (2002) contribui para compreender que muitas situações de exclusão e desigualdade presentes no cotidiano escolar estão “edificadas” nas próprias estruturas sociais e não surgem de maneira isolada. Para o autor, a violência estrutural manifesta-se por meio das desigualdades de poder e das diferentes

oportunidades de vida oferecidas aos sujeitos.

As desigualdades de participação entre meninos e meninas nas práticas corporais não podem ser entendidas apenas como diferenças naturais de habilidade. Conforme apontam Reis (2024) e Vilardaga (2024), tais diferenças são produzidas social e culturalmente por meio das oportunidades, dos incentivos e das experiências corporais disponibilizadas às crianças desde a infância. Nesse processo, meninos tendem a ser mais estimulados à prática esportiva, enquanto meninas frequentemente encontram barreiras explícitas ou sutis à sua participação.

Schwengber (2009) também aponta que os desempenhos motores de meninas e meninos estão diretamente relacionados aos processos de socialização vivenciados na família, na escola, nos clubes e nos diferentes espaços educativos, que acabam ensinando modos distintos de ser menino e ser menina. A autora destaca que os meninos costumam receber mais estímulos para explorar o corpo, correr, jogar, subir, disputar e ocupar espaços, enquanto as meninas, muitas vezes, são incentivadas a comportamentos mais contidos e delicados.

Essas diferenças aparecem também nas brincadeiras e nos brinquedos oferecidos às crianças. Enquanto os meninos são frequentemente estimulados por brinquedos que favorecem habilidades motoras amplas, como bolas, carrinhos e jogos de movimento, as meninas costumam receber brinquedos relacionados ao cuidado e à passividade, como bonecas e utensílios domésticos. Segundo Schwengber (2009), tais práticas acabam produzindo diferenças no desenvolvimento motor, posto que os brinquedos destinados aos meninos estimulam ações como correr, saltar, subir e vencer obstáculos, enquanto os das meninas restringem experiências corporais mais amplas.

Além disso, a autora afirma que os próprios adultos tendem a proteger mais as meninas e incentivar mais os comportamentos motores ativos dos meninos. Dessa forma, desde cedo os meninos acumulam maior repertório de experiências corporais e esportivas, o que influencia diretamente na participação e confiança nas aulas de Educação Física.

No contexto escolar, essas desigualdades também são reforçadas. Schwengber (2009) demonstrou que os meninos costumam ocupar mais os espaços de jogo, participam com maior frequência de esportes coletivos e recebem avaliações mais positivas em relação às suas capacidades físicas. Já as meninas, muitas vezes, permanecem em posições mais passivas ou são colocadas como

menos habilidosas para determinadas práticas corporais. Isso ajuda a compreender falas como a de Mariana — “O jogo fica chato, porque os meninos não passam a bola para as meninas” — e de Elisa — “A gente não joga bem, por isso os meninos não passam a bola pra gente” — revelando como essas desigualdades acabam sendo naturalizadas pelos próprios estudantes.

Em conformidade com a situação de Mariana, muitas meninas e mulheres são condicionadas a exercerem determinados papéis na sociedade, como, por exemplo, se dedicar aos afazeres domésticos, enquanto homens e meninos assistem televisão sentados no sofá. É notável nas pesquisas citadas, de 2009 a 2024, 15 anos em que ocorre a mesma situação: o privilégio do masculino nas práticas esportivas e na vida. Isso também é percebido nos discursos de ódio machistas da extrema-direita e no aumento do feminicídio atualmente difundidos.

Diante desse cenário, é importante lembrar das reflexões de Freire (1996), ao defender que a educação precisa possibilitar aos estudantes a leitura crítica da realidade, reconhecendo que muitas desigualdades são historicamente construídas e podem ser transformadas por meio da problematização e do diálogo. Considerando que, em quinze anos, ainda permanecem os mesmos problemas, isso nos leva a pensar: será necessário aproximar a pesquisa e a universidade da escola? Acredito que seja um dos objetivos do ProEF.

Porto (2000) destaca ainda que a violência não possui um significado fixo e imutável ao longo da história, posto que aquilo que cada sociedade reconhece como violência depende do contexto social, cultural e histórico em que está inserida. A autora explica que determinadas práticas que, em outros períodos, eram consideradas naturais ou aceitáveis, passaram a ser compreendidas como formas de violência com base nas transformações sociais e mudanças nas relações de poder e nos direitos dos sujeitos. Assim como a exclusão nem sempre foi reconhecida como uma forma de violência, diferentes manifestações violentas passaram a ser problematizadas e nomeadas ao longo do tempo, conforme a sociedade ampliou seu entendimento sobre direitos, desigualdades e relações sociais. Dessa maneira, as manifestações da violência assumem diferentes significados e formas de expressão em cada época histórica e contexto social.

Tais mecanismos contribuem para a naturalização das desigualdades de gênero no esporte, configurando-se como manifestações da violência cultural descrita por Galtung (1998), uma vez que legitimam e tornam aparentemente

normais relações desiguais de participação e pertencimento às práticas corporais.

Além das exclusões relacionadas ao gênero, os registros evidenciaram situações recorrentes de violência verbal direcionadas aos estudantes considerados menos habilidosos. No Diário de Aula 2, durante uma situação de conflito no futsal, Carlos (nome fictício) afirmou ao colega Lucas: “Você não sabe jogar, por isso que ninguém passa a bola pra você” (Diário de Aula 2). Após os xingamentos, o estudante começou a chorar, demonstrando os impactos emocionais produzidos pela violência verbal nas relações estabelecidas durante os jogos.

Situações semelhantes também apareceram nas vivências com o Basquete 3x3. No Diário de Aula 5, Douglas (nome fictício) afirmou: “Assim não dá, ele não sabe jogar” (Diário de Aula 5). O comentário provocou tristeza no colega, que se afastou momentaneamente do jogo.

As situações registradas demonstram como o esporte escolar pode reproduzir práticas de exclusão e hierarquização quando organizado apenas sob a lógica da competição e do rendimento. Conforme problematiza Kunz (2004), a Educação Física Escolar precisa superar perspectivas centradas exclusivamente na técnica e no desempenho esportivo, favorecendo experiências dialógicas e emancipatórias.

Nessa direção, Galtung (1998) explica que a violência direta corresponde às agressões visíveis, como xingamentos, ofensas e humilhações, enquanto a violência estrutural está relacionada às desigualdades produzidas pelas próprias relações sociais e institucionais. Nas aulas observadas, os xingamentos dirigidos aos estudantes considerados “menos habilidosos” evidenciam manifestações de violência direta. Ao mesmo tempo, o fato de os meninos mais habilidosos serem constantemente escolhidos para representar a escola em campeonatos reforça relações de desigualdade e exclusão, caracterizando uma forma de violência estrutural, visto que determinados estudantes possuem mais oportunidades de participação e reconhecimento do que outros.

Além disso, quando essas exclusões passam a ser vistas como “normais” dentro das práticas esportivas, ocorre aquilo que Galtung (1998) denomina violência cultural, isto é, a naturalização social de práticas excludentes. Dessa forma, os estudantes menos habilidosos acabam sendo desvalorizados e afastados das experiências esportivas, enquanto os mais habilidosos ocupam posições de maior prestígio e poder dentro das aulas e competições.

Outro aspecto relevante identificado nos registros refere-se à naturalização da

violência nas relações cotidianas dos estudantes. No Diário de Aula 5, Cecília (nome fictício) afirmou: “Na minha família é normal, meu pai me chama de baranga” (Diário de Aula 5). A estudante relatou sentir-se incomodada, mas afirmou que apelidos e xingamentos eram considerados comuns em sua casa.

Na mesma aula, Igor (nome fictício) afirmou perceber muitas situações de desrespeito em casa, envolvendo apelidos, xingamentos e brigas familiares (Diário de Aula 5).

Esses relatos demonstram que as violências observadas nas aulas não se originam exclusivamente do contexto esportivo, mas refletem experiências sociais vivenciadas pelos estudantes em diferentes espaços de convivência, que são produzidas e reproduzidas nesses espaços. Galtung (1998) afirma que a violência não está presente na natureza humana de forma inevitável, mas que as circunstâncias sociais e culturais condicionam o potencial para sua manifestação. Assim, determinadas relações, valores e estruturas podem favorecer comportamentos violentos, como xingamentos, exclusões e humilhações.

Na escola, a valorização excessiva dos estudantes mais habilidosos e a exclusão dos menos habilidosos criam circunstâncias que favorecem a reprodução da violência verbal e da desigualdade nas práticas esportivas, ou seja, caracterizando-se em violência estrutural, na desigualdade de oportunidades e na privação do direito de alguns estudantes de participarem das práticas esportivas. Dessa forma, as relações construídas no ambiente escolar podem contribuir tanto para a reprodução quanto para a transformação dessas violências, a depender da maneira como o professor desenvolve suas aulas.

Para o autor, a violência estrutural faz parte de um "triângulo da violência", interagindo e alimentando outras duas formas de violência: a violência direta (agressões físicas ou verbais e comportamentos visíveis) e a violência cultural (mitos e crenças que servem para justificar as violências direta e estrutural). A exclusão das meninas evidencia a permanência de padrões culturais de gênero historicamente presentes no esporte. Conforme Galtung (1998), tais comportamentos podem ser compreendidos como expressões de uma violência cultural que legitima relações de desigualdade e influencia as interações cotidianas dos estudantes.

A análise desses episódios permite retomar uma questão: por que há tanta violência na escola? A violência escolar não pode ser explicada apenas pela indisciplina dos estudantes ou pela falta de limites familiares; precisa ser entendida

em sua totalidade, considerando as condições sociais, econômicas, culturais e institucionais que atravessam a vida das crianças. Considerando que a escola está inserida em uma sociedade capitalista, marcada pela desigualdade, pela competição, pelo individualismo e pela lógica neoliberal do desempenho, essa lógica também chega ao cotidiano escolar, quando os estudantes reproduzem a ideia de que vencer é mais importante do que cooperar, que errar é motivo de humilhação e que apenas os mais habilidosos devem ocupar o centro das práticas esportivas.

A escola capitalista vive uma contradição: afirma em seus documentos curriculares que pretende formar cidadãos críticos, solidários e participativos, mas muitas vezes organiza seu cotidiano por práticas fragmentadas, competitivas e burocratizadas. O currículo prevê a formação crítica e a cidadania, mas os dados revelam que muitos estudantes sequer conheciam direitos fundamentais. No Diário de Aula 4, Larissa afirmou: “Eu não sabia que brincar e jogar também é direito das crianças”. Essa fala é significativa, uma vez que demonstra que a função social da escola, embora prevista nos documentos oficiais, nem sempre se efetiva na formação concreta dos estudantes.

Lopes e Caprio (2008) argumentam que as políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo tendem a deslocar a educação do campo social e político para a lógica do mercado, subordinando a escola às demandas da competitividade econômica e da formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A educação passa a ser orientada por critérios de eficiência, produtividade e desempenho, enquanto aspectos relacionados à formação ética, à participação democrática e à justiça social tornam-se secundários. As autoras destacam que a escola passa a funcionar segundo princípios semelhantes aos do mercado, produzindo sujeitos mais identificados com a lógica do consumo do que com o exercício da cidadania.

Essa lógica também se manifesta no esporte, fenômeno amplamente influenciado pela indústria cultural e pelo mercado de consumo. O esporte contemporâneo é frequentemente apresentado como espetáculo, mercadoria e produto midiático, estimulando o consumo de marcas, equipamentos, ídolos e estilos de vida. Como consequência, valores como cooperação, solidariedade e participação coletiva tendem a ser substituídos pela busca da vitória a qualquer custo, pelo rendimento e pela valorização dos mais habilidosos. Na escola, tais valores podem ser reproduzidos quando estudantes excluem colegas considerados

menos capazes, ridicularizam erros ou associam o sucesso esportivo à superioridade sobre os demais.

É nesse ponto que a Pedagogia dos Direitos Humanos, proposta por Salles Filho (2016), assume papel importante. Ao apresentar, discutir e problematizar os direitos dos estudantes, a intervenção pedagógica possibilitou que eles compreendessem o esporte e o lazer como direitos, e não como privilégios concedidos apenas aos mais habilidosos. A fala de Douglas (nome fictício), ao relatar que em sua escolinha de esporte algumas crianças não participavam dos jogos em outras cidades, permitiu problematizar a diferença entre a lógica seletiva do esporte competitivo e a função educativa da Educação Física escolar. Enquanto a escolinha pode reproduzir a seleção e a exclusão, a escola precisa garantir a participação de todos, visto que seu compromisso não é formar atletas, mas sujeitos críticos, participativos e conscientes de seus direitos.

As aulas de Educação Física, quando fundamentadas no diálogo, na problematização e na participação coletiva, podem contribuir para que os estudantes reconheçam essas desigualdades e direitos, bem como construam relações mais respeitadas, cooperativas e inclusivas nas práticas corporais, deixando de lado a lógica neoliberal. As aulas de Educação Física também podem favorecer o empoderamento das meninas ao ampliar suas oportunidades de participação, expressão e protagonismo nas práticas corporais, fortalecendo a autoconfiança, a autonomia e o reconhecimento de suas capacidades.

4.2 O diálogo e a Comunicação Não-Violenta como mediação pedagógica

Ao longo da intervenção, o diálogo constituiu-se como elemento indispensável na mediação dos conflitos e na construção de relações mais respeitadas entre os estudantes.

Diante das situações de violências — verbal (violência direta) e exclusões (violência estrutural) e nas falsas crenças (violência cultural) — observadas nas aulas, foram realizadas rodas de conversa problematizadoras, buscando compreender os sentimentos, as necessidades e as emoções presentes nos conflitos. Inspiradas nos princípios da CNV de Rosenberg (2006), as intervenções procuraram deslocar o foco da punição para a reflexão e o diálogo.

No Diário de Aula 2, após o episódio envolvendo Carlos e Lucas (nomes

fictícios), os estudantes foram questionados sobre como determinadas palavras poderiam afetar emocionalmente os colegas e se errar fazia parte do processo de aprendizagem no esporte. Alguns estudantes reconheceram que os xingamentos faziam com que os colegas desistissem de participar das atividades (Diário de Aula 2).

Na sequência, os próprios estudantes retomaram espontaneamente uma das regras construídas coletivamente: “Ninguém pode xingar, porque magoa o colega” (Diário de Aula 2).

Esse movimento evidenciou uma apropriação gradual dos valores discutidos durante as aulas. Progressivamente, os estudantes passaram a utilizar o diálogo como estratégia de mediação dos conflitos, muitas vezes sem necessidade de intervenção direta da professora-pesquisadora.

No Diário de Aula 5, durante as discussões sobre os quatro passos da CNV, os estudantes transformaram o xingamento “Você é fomeira” em um pedido mais respeitoso: “Eu gostaria que você tentasse passar mais a bola para o time” (Diário de Aula 5).

Os registros revelam que os estudantes apresentaram dificuldades iniciais para identificar sentimentos e necessidades, utilizando frequentemente apenas palavras relacionadas à raiva ou tristeza. Entretanto, ao longo das aulas, foi possível perceber avanços na forma como expressavam emoções e lidavam com os conflitos.

No Diário de Aula 6, Igor (nome fictício) afirmou ao colega: “Eu fiquei bravo porque queria ganhar, e você não consegue acertar nenhuma cesta, por isso te xinguei” (Diário de Aula 6). Em seguida, Thiago respondeu: “Mas não precisava falar daquele jeito comigo, você também não fez nenhuma cesta até agora” (Diário de Aula 6). Após o diálogo, Igor pediu desculpas ao colega.

A situação demonstrou que os estudantes passaram gradativamente a reconhecer emoções, refletir sobre suas atitudes e desenvolver formas menos agressivas de comunicação. Tal movimento aproxima-se das discussões de Rosenberg (2006), ao entender que a linguagem pode contribuir tanto para intensificar quanto para transformar os conflitos.

As situações vivenciadas durante as aulas também se aproximam das reflexões de Kunz (2004), ao compreender que a prática pedagógica deve favorecer a leitura crítica da realidade social por meio da ação comunicativa entre educador e educandos. Nessa perspectiva, os conflitos, os xingamentos e as exclusões

observados nas práticas esportivas deixaram de ser tratados apenas como problemas disciplinares e passaram a constituir-se como temas de reflexão coletiva durante as rodas de conversa. Ao dialogarem sobre sentimentos, desigualdades de participação, competitividade e formas de convivência, os estudantes foram incentivados a problematizar situações presentes em seu próprio cotidiano. Assim, a ação comunicativa crítica e problematizadora possibilitou que os estudantes refletissem sobre suas atitudes, entendessem as consequências das violências verbais e construíssem formas mais respeitosas de relacionamento nas aulas de Educação Física.

A mediação dos conflitos por meio do diálogo e da CNV também se aproxima das reflexões de Freire (1996), ao defender que as relações pedagógicas devem ser construídas com base no respeito às diferenças, na escuta e na coerência entre discurso e prática. Para o autor, o educador precisa assumir uma postura de abertura ao diálogo, sem impor suas ideias aos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos capazes de participar, argumentar e refletir sobre suas próprias ações.

Nessa perspectiva, a segurança do professor está associada à ideia de não possuir todas as respostas e ter disponibilidade para dialogar, problematizar e construir aprendizagens coletivamente. Dessa forma, as rodas de conversa e os momentos de mediação dos conflitos desenvolvidos nas aulas favoreceram relações mais respeitosas e colaborativas entre os estudantes, fortalecendo práticas de convivência fundamentadas na escuta e no respeito mútuo.

4.3 Construção coletiva, participação e transformação das relações

Outro aspecto fortemente presente nos dados refere-se à construção coletiva das regras e à ampliação da participação dos estudantes nas tomadas de decisão.

Ao longo da intervenção, os estudantes foram constantemente convidados a construir combinados, reorganizar regras e refletir sobre formas mais inclusivas de organização dos jogos.

No Diário de Aula 1, os estudantes elaboraram coletivamente regras como: “Não xingar”, “Passar a bola para todos”, “Ajudar quem erra” e “Resolver conflitos conversando” (Diário de Aula 1).

Nas aulas relacionadas ao Basquete 3x3, os estudantes criaram novas regras buscando ampliar a participação coletiva, como a obrigatoriedade de todos os

integrantes tocarem na bola antes do arremesso e a interrupção do jogo para diálogo em situações de conflito (Diário de Aula 6).

Os registros demonstram que a participação dos estudantes nas tomadas de decisão favoreceu maior comprometimento com os acordos construídos coletivamente. Progressivamente, observou-se ampliação da participação das meninas, maior incentivo entre os colegas e redução das interrupções provocadas por discussões.

No Diário de Aula 9, durante as discussões sobre o Futsal Callejero, os estudantes reconheceram que determinados colegas participavam menos das partidas, principalmente meninas e estudantes considerados menos habilidosos (Diário de Aula 9).

Posteriormente, no Diário de Aula 10, os estudantes afirmaram que as aulas “Ficaram mais justas” e que “Todos participaram” após a reorganização coletiva das regras (Diário de Aula 10).

Os dados revelam que a construção coletiva favoreceu maior autonomia dos estudantes na organização das práticas corporais, além de ampliar atitudes de cooperação, diálogo e corresponsabilidade. Tal movimento aproxima-se das discussões de Freire (1996) ao compreender os estudantes como sujeitos ativos do processo educativo, capazes de participar criticamente das decisões relacionadas ao próprio aprendizado.

Na aula fundamentada na Pedagogia da Ecoformação, os estudantes construíram suas próprias raquetes utilizando materiais reutilizáveis. Posteriormente, criaram jogos e sistemas de pontuação para serem vivenciados pelo grupo. Diferentemente de outras intervenções desenvolvidas ao longo da pesquisa, não foram observadas discussões, xingamentos ou situações explícitas de violência durante as atividades.

Embora esse resultado possa indicar um ambiente de maior cooperação e respeito, é importante problematizar essa ocorrência para além de uma interpretação simplificada. Inicialmente, pode-se considerar que o próprio processo de construção coletiva dos materiais deslocou o foco da competição para a criação, a experimentação e a colaboração entre os participantes. A atividade aproximou-se daquilo que Kunz (2004) denomina “transcendência de limites pela criação”, na medida em que os estudantes deixaram de ser apenas executores de regras previamente estabelecidas e assumiram papel ativo na produção das práticas

corporais.

Além disso, a proposta esteve alinhada aos princípios da Pedagogia da Ecoformação, descrita por Salles Filho (2016), ao favorecer relações de cuidado, responsabilidade e pertencimento em relação aos materiais, aos colegas e ao ambiente. A construção dos próprios implementos parece ter produzido um maior envolvimento dos estudantes com a atividade, reduzindo disputas associadas ao desempenho motor ou ao resultado final dos jogos.

Contudo, a ausência de conflitos não significa necessariamente a superação das violências ou a consolidação da Cultura de Paz. Conforme argumenta Galtung (1998), determinadas formas de violência podem permanecer invisibilizadas ou latentes, sem se manifestarem de maneira direta em todas as situações. Assim, é necessário considerar que as características específicas da atividade, menos centrada na oposição entre vencedores e perdedores e mais orientada para a criação coletiva, podem ter reduzido temporariamente as condições que costumam desencadear conflitos observados em outras práticas esportivas.

Esse resultado levanta uma reflexão importante para a Educação Física escolar: até que ponto determinadas formas de organização pedagógica favorecem ou dificultam o surgimento de comportamentos violentos? Os dados desta pesquisa sugerem que práticas que valorizam a autoria, a criatividade, a cooperação e a participação dos estudantes podem contribuir para a construção de relações mais respeitadas. Entretanto, não permitem concluir que os conflitos tenham desaparecido, mas indicam que a forma como as práticas corporais são organizadas pedagogicamente influencia significativamente as interações estabelecidas pelos estudantes.

O esporte, nesse contexto, deixou de ser apenas reprodução de técnicas e regras institucionalizadas e passou a ser objeto de análise, problematização e reconstrução coletiva. A Educação Física, assim, aproximou-se de uma prática crítico-emancipatória; tal processo possibilitou aos estudantes ler, interpretar e transformar o fenômeno esportivo.

4.4 Educação Física e ampliação da consciência crítica

Os registros também demonstraram que as aulas favoreceram reflexões que ultrapassaram os limites da quadra, ampliando a consciência crítica dos estudantes sobre desigualdade, direitos, inclusão, sustentabilidade, consumo e convivência.

No Diário de Aula 4, durante as discussões sobre direitos humanos e inclusão, Larissa (nome fictício) afirmou: “Eu não sabia que brincar e jogar também é direito das crianças” (Diário de Aula 4). Na mesma aula, Douglas (nome fictício) comentou que, em sua escolinha de esporte, algumas crianças não participavam dos jogos em outras cidades (Diário de Aula 4).

Com base nessas falas, foi problematizada a diferença entre a lógica competitiva presente em determinadas escolinhas esportivas e a Educação Física escolar, enfatizando que, na escola, todas as crianças possuem direito de participar, independentemente do nível de habilidade.

Durante as aulas relacionadas à ecoformação, os estudantes passaram a refletir sobre sustentabilidade, consumo e responsabilidade coletiva. No Diário de Aula 7, os estudantes demonstraram surpresa ao perceberem que materiais considerados lixo poderiam ser transformados em objetos esportivos (Diário de Aula 7).

No Diário de Aula 8, os estudantes relataram que passaram a observar em casa materiais que normalmente seriam descartados no lixo (Diário de Aula 8). Também demonstraram maior cuidado na preservação das palma-raquetes confeccionadas coletivamente.

Outro aspecto relevante refere-se à diminuição dos conflitos durante as aulas relacionadas à ecoformação. No Diário de Aula 8, observou-se ausência de xingamentos e brigas, mesmo em situações de competição, predominando atitudes de cooperação e construção coletiva (Diário de Aula 8).

Os dados indicam que as experiências corporais, quando organizadas de forma dialógica, problematizadora e participativa, podem favorecer processos de reflexão crítica, ampliação da empatia e construção de relações mais pacíficas.

A ampliação da consciência crítica evidenciada nas falas e atitudes dos estudantes confirma a potência da Educação Física como um componente curricular que transcende o "saber-fazer" técnico. Ao problematizar a exclusão e reconhecerem o impacto de suas ações sobre o meio ambiente, os estudantes

vivenciaram a cultura corporal de movimento e exercitaram a capacidade de ler e interpretar o mundo ao seu redor. Compreenderam que as estruturas e regras, sejam do jogo ou da sociedade, são passíveis de questionamento e transformação.

Essa discussão se articula diretamente com Kunz (2004), quando o autor afirma que o ensino crítico-emancipatório deve contribuir para libertar os estudantes de falsas ilusões, falsos interesses e desejos produzidos socialmente. O esporte, na sociedade capitalista, muitas vezes é associado ao consumo de marcas, equipamentos, uniformes, eventos, ídolos e mercadorias. A lógica esportiva midiática ensina que, para participar, é preciso consumir determinados produtos, roupas ou materiais. A Pedagogia da Ecoformação tensionou essa lógica ao mostrar que é possível criar, adaptar e reinventar materiais mediante o reaproveitamento, questionando a ideia de que a prática esportiva depende necessariamente do consumo.

Assim, a Ecoformação não se restringiu à Educação Ambiental, mas permitiu discutir o vínculo entre esporte, capitalismo e consumismo. Ao perceberem que materiais considerados lixo poderiam ser transformados em objetos esportivos, os estudantes começaram a romper com a visão consumista do esporte e a entender que as práticas corporais podem ser construídas de forma coletiva, criativa e sustentável. Esse movimento contribuiu para uma consciência crítica sobre o mundo, posto que relaciona corpo, cultura, natureza, consumo e responsabilidade social.

Portanto, pode-se dizer que a articulação entre a abordagem crítico-emancipatória e os eixos da Educação para a Paz cumpriu o seu propósito formativo. O esporte escolar deixou de ser um fim em si mesmo, muitas vezes pautado na seleção dos mais aptos e na reprodução de microviolências, para se consolidar como um instrumento de cidadania.

Ao ressignificar a quadra como um espaço de respeito, de responsabilidade planetária e de reconhecimento do outro como sujeito inalienável de direitos, a intervenção pedagógica reduziu os conflitos pontuais e materializou a emancipação dos estudantes, criando condições reais para a vivência concreta de uma Cultura de Paz.

4.5 Limites e desafios da intervenção

Um aspecto relevante observado durante a intervenção refere-se aos limites da ação pedagógica desenvolvida exclusivamente nas aulas de Educação Física. Após a primeira aula da intervenção, que envolveu a prática do futsal e as discussões sobre convivência, respeito e resolução de conflitos, foi observado um episódio durante o horário do almoço que evidenciou a complexidade do fenômeno investigado. Enquanto aguardavam na fila para a refeição, estudantes envolvidos na atividade passaram a discutir porque um dos integrantes da equipe vencedora estava se vangloriando do resultado obtido durante o jogo. A situação evoluiu para trocas de ofensas verbais entre os estudantes, demonstrando que os conflitos e as manifestações de violência não se restringem ao espaço da quadra ou ao momento da aula.

Esse episódio reforça a compreensão de que a construção da Cultura de Paz demanda ações institucionais mais amplas do que intervenções pontuais realizadas por um único professor ou componente curricular. Embora as aulas de Educação Física possam se constituir em espaços privilegiados para a problematização dos conflitos e para o desenvolvimento de práticas dialógicas, os estudantes circulam por diferentes ambientes da escola e estabelecem relações em múltiplos contextos ao longo do cotidiano escolar. Dessa forma, a mediação de conflitos precisa estar presente, também, em momentos como o recreio, o almoço, a entrada, a saída e os demais espaços de convivência.

Tal constatação evidencia a necessidade de formação continuada de todos os profissionais da escola, incluindo professores, equipe gestora, inspetores de alunos, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais e demais funcionários, de modo que possam atuar de forma coerente com os princípios da CNV (Rosenberg, 2006) e das práticas restaurativas. A construção da Cultura de Paz requer uma atuação coletiva e articulada de toda a comunidade escolar, uma vez que os conflitos permeiam as relações humanas e se manifestam em diferentes situações do cotidiano.

Além disso, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de que esse trabalho ocorra de forma contínua ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Não se espera que um conjunto de dez aulas, uma semana temática ou projetos isolados sejam suficientes para modificar comportamentos consolidados historicamente ou transformar realidades marcadas por diferentes formas de

violência. Conforme discutido por Galtung (1998), as manifestações de violência direta observadas no cotidiano escolar estão relacionadas a estruturas sociais e culturais mais amplas, que influenciam as formas de pensar, agir e se relacionar.

Com isso, a intervenção realizada deve ser entendida como um processo inicial de sensibilização, reflexão e problematização, capaz de promover avanços importantes na compreensão dos estudantes sobre os conflitos e as relações de convivência, mas insuficiente, por si só, para transformar de maneira definitiva comportamentos e estruturas sociais. A construção da Cultura de Paz configura-se como um processo permanente, que exige continuidade, intencionalidade pedagógica e o envolvimento de toda a comunidade escolar, inclusive das famílias/responsáveis pelos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa emergiu de uma inquietação profissional: a observação de situações conflituosas recorrentes nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Episódios de desrespeito às regras, exclusões relacionadas a gênero e habilidades motoras, e a reprodução de violências naturalizadas no esporte indicavam a urgência de repensar a prática pedagógica. Diante disso, o presente estudo assumiu o objetivo de investigar de que modo as aulas de Educação Física podem se constituir como um espaço privilegiado para a construção da Cultura de Paz por meio do esporte.

Ao longo da intervenção pedagógica, ficou evidente que a paz no ambiente escolar não pode ser compreendida apenas em sua dimensão negativa, ou seja, como a mera contenção de brigas ou o silenciamento das divergências. Ao contrário, a verdadeira paz, a paz positiva (Galtung, 2010), exige a transformação ativa das estruturas, culturas e relações que sustentam as exclusões e opressões. Para que isso ocorra, o esporte não pode ser tratado de forma acrítica ou puramente técnica, focado apenas no rendimento e na vitória a qualquer custo.

A articulação entre a concepção crítico-emancipatória de Kunz (2004), as Cinco Pedagogias da Paz de Salles Filho (2016) e os princípios da Comunicação Não-Violenta de Rosenberg (2006) revelou-se um caminho metodológico potente e transformador. Essa transformação foi ativamente estruturada pela integração das Cinco Pedagogias da Paz, que não se propõem a ser um receituário conteudista, como destaca Salles Filho:

[...] o delineamento das "Cinco Pedagogias da Paz" pretende servir como um quadro de suporte ao pensamento da Educação para a Paz. São cinco eixos estruturantes, onde cada elemento tem ligação com os demais, criando um cenário complexo e ao mesmo tempo integrador. Com isso, não é a nossa intenção apresentar um conjunto de receitas e atividades referentes à Educação para a Paz, mas sim aglutinar um conjunto de ponderações razoáveis para a estruturação de ações pedagógicas que reflitam em mudanças de pensamento e posturas em relação à violência, conflitos e paz, revitalizando as convivências escolares e fornecendo alternativas didático-metodológicas aos educadores (Salles Filho, 2016, p. 327).

Essa proposta orientou o processo educativo, permitindo que os alunos passassem de uma postura passiva e reprodutora para uma atuação ativa, reflexiva e criativa. O movimento deixou de ser uma repetição mecânica e passou a ser lido

como uma linguagem carregada de sentidos, por meio da qual os estudantes puderam questionar a realidade. A emancipação crítica materializou-se no momento em que eles transcenderam a mera execução técnica para intervir nas desigualdades presentes no jogo. Esse processo alinha-se à perspectiva de que a capacidade de crítica permite a "análise das condições de racionalidade", conduzindo à emancipação, entendida como a "libertação do sujeito [...] das condições que limitam a sua racionalidade, bem como de um agir social de forma racional" (Mollenhauer, 1972 *apud* Kunz, 2004, p. 43).

Os diários de aula evidenciaram que essa emancipação ocorreu na prática quando os alunos se apropriaram do seu próprio processo de convivência. Na Pedagogia dos Valores Humanos e na Conflitologia, os estudantes compreenderam que os xingamentos não são justificativas normais para a competitividade, utilizando a escuta empática para transformar agressões em pedidos claros. Na Pedagogia dos Direitos Humanos, o estranhamento inicial ao jogar handebol sentado deu lugar à empatia, materializando o entendimento de que a participação no esporte é um direito inalienável de todos, e não um privilégio dos mais habilidosos.

A cidadania e a responsabilidade coletiva foram expandidas pela Pedagogia da Ecoformação, na qual os estudantes deixaram de ser consumidores para se tornarem construtores dos seus próprios materiais, refletindo sobre seu papel como cidadãos planetários ao confeccionarem a palma-raquete. Os resultados sugerem que práticas fundamentadas na criação coletiva, na construção de materiais e na participação dos estudantes na elaboração das regras favoreceram interações mais cooperativas. Tal constatação indica que as interações estabelecidas pelos estudantes durante as práticas esportivas estão diretamente relacionadas às escolhas pedagógicas que orientam sua organização e seu desenvolvimento.

Por fim, a culminância desse processo se deu na Pedagogia das Vivências/Convivências com o Futsal Callejero, momento em que os estudantes exerceram a democracia plena ao construírem suas regras, gerirem seus conflitos autonomamente e avaliarem os valores vivenciados, provando que a cooperação pode ser tão estimulante quanto a vitória no placar.

Os resultados desta pesquisa também evidenciam que a construção da Cultura de Paz na escola não pode ser entendida como responsabilidade exclusiva do professor de Educação Física ou de ações pontuais desenvolvidas em aula. As situações observadas durante a intervenção revelam que as manifestações de

violência presentes no cotidiano escolar estão relacionadas a fatores estruturais, culturais e sociais mais amplos, que ultrapassam os limites da escola e refletem desigualdades, preconceitos e valores historicamente construídos.

A violência escolar possui raízes sociais, estruturais e culturais profundas, relacionada à desigualdade social, à precarização da vida, à desvalorização dos professores, à ausência de políticas públicas consistentes, à fragilidade da formação inicial docente para lidar com conflitos e à lógica neoliberal que responsabiliza individualmente professores e escolas por problemas produzidos socialmente.

O panorama atual da violência escolar evidencia que esse fenômeno permanece como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino. De acordo com Lahm-Vieira, Colossi e Jung (2026), a violência escolar constitui uma problemática multicausal, relacionada a fatores individuais, relacionais, sociais e contextuais, exigindo estratégias articuladas entre escola, família e comunidade. As autoras destacam, com base no Boletim Técnico Escola que Protege (2024), que foram registradas 60.985 vítimas de violência interpessoal em escolas brasileiras entre 2013 e 2023, revelando a magnitude do problema. Além disso, apontam o bullying como a principal manifestação de violência no ambiente escolar, frequentemente associado a dinâmicas grupais, relações de poder e fatores contextuais (Lahm-Vieira; Colossi; Jung, 2026).

Segundo Sposito (2001), a violência escolar não pode ser compreendida como um fenômeno isolado da escola, mas como expressão de tensões e desigualdades presentes na sociedade contemporânea, manifestando-se nas relações cotidianas entre estudantes, professores e demais sujeitos que compõem o espaço escolar.

Silva e Salles (2010) afirmam que a violência não pode ser reduzida aos atos físicos ou aos conflitos interpessoais e que ela está associada ao desrespeito, à negação do outro e à violação dos direitos humanos, articulando-se à miséria, exclusão, desemprego, concentração de renda, autoritarismo e desigualdades presentes na sociedade brasileira.

A literatura investigada e a pesquisa evidenciam a urgência de incluir a mediação de conflitos, a Educação para a Paz e a CNV na formação inicial e continuada de professores. Os diários mostram que os conflitos aparecem concretamente no cotidiano da Educação Física, mas nem sempre os professores foram formados para entendê-los e mediá-los pedagogicamente. Muitas vezes, a

formação docente privilegia conteúdos técnicos, esportivos e metodológicos, deixando em segundo plano a gestão dos conflitos, as violências escolares, os direitos humanos e a formação ética dos estudantes.

Também é necessário considerar que muitas crianças chegam à escola socialmente fragilizadas, atravessadas por diferentes formas de violência, exclusão e insegurança. Isso não significa responsabilizá-las individualmente, mas compreender que a escola recebe sujeitos constituídos por uma realidade social contraditória. Quando essas crianças reproduzem xingamentos, exclusões e agressões durante os jogos, expressam também aprendizagens sociais produzidas em outros espaços: família, mídia, redes sociais, esporte de rendimento, jogos on-line e relações comunitárias.

Se a escola ensina apenas conteúdos formais, regras esportivas e técnicas corporais, pode acabar reproduzindo a lógica da competição, da exclusão e da obediência passiva. Mas, quando organiza práticas dialógicas, problematizadoras e participativas, pode ensinar aos estudantes a reconhecer direitos, expressar sentimentos, escutar o outro, criar regras coletivas, mediar conflitos e transformar relações. Nessa direção, a Educação Física não forma apenas corpos que executam movimentos, mas sujeitos capazes de entender criticamente o mundo e agir sobre ele.

Os resultados encontrados neste estudo aproximam-se daqueles apresentados por Kaiut (2024), que também desenvolveu intervenções pedagógicas fundamentadas na Educação para a Paz nas aulas de Educação Física com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em ambas as pesquisas, as práticas pedagógicas possibilitaram avanços nas relações interpessoais, nas vivências e convivências entre os estudantes, evidenciando que a Educação Física constitui-se em um espaço privilegiado para a promoção da Cultura de Paz. Em conformidade com esta dissertação, Kaiut (2024) concluiu que as intervenções produziram impactos positivos na formação cidadã, fortalecendo valores, relações humanas e ações preventivas à violência escolar.

Considerando as limitações desta pesquisa, desenvolvida em uma única turma e em um período delimitado de intervenção, sugere-se a realização de novos estudos que acompanhem os estudantes por períodos mais longos, envolvendo diferentes etapas da Educação Básica, outros componentes curriculares e a participação das famílias e da comunidade escolar. Acredita-se que a construção de

uma Cultura de Paz exige um trabalho contínuo, coletivo e intencional, capaz de transformar não apenas as relações interpessoais, mas também as estruturas e culturas que sustentam as diferentes formas de violência.

Além dos resultados produzidos no contexto da intervenção, esta pesquisa apresenta uma contribuição teórica para a Educação Física Escolar ao propor uma ressignificação da perspectiva crítico-emancipatória de Kunz (2004) diante das problemáticas contemporâneas da escola. Decorridos mais de 20 anos da publicação da obra “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, compreende-se que os desafios atuais relacionados às diferentes formas de violência, ao bullying, às discriminações e às dificuldades de convivência exigem novas possibilidades de intervenção pedagógica. Nesse sentido, esta dissertação amplia a proposta crítico-emancipatória ao articulá-la às Cinco Pedagogias da Paz (Salles Filho, 2016) e aos princípios da CNV (Rosenberg, 2006). Tal aproximação preserva os fundamentos da emancipação, do diálogo e da reflexão crítica presentes em Kunz, e acrescenta instrumentos pedagógicos voltados à mediação de conflitos, ao desenvolvimento da empatia e à construção da Cultura de Paz nas aulas de Educação Física.

Como produto desse percurso reflexivo e prático, foi elaborado um e-book contendo sequências didáticas fundamentadas na perspectiva crítico-emancipatória e na Educação para a Paz. Espera-se que este material sirva como um recurso orientador e inspirador para outros docentes que desejam ressignificar o esporte em suas quadras, convertendo-o em um instrumento de humanização.

Retomo aqui o compromisso ético que embasou esta pesquisa: a educação deve ser pautada no diálogo e na conscientização. Ao desnaturalizar estruturas excludentes e superarem ativamente as microviolências, os estudantes materializaram a essência transformadora da práxis educativa, provando, no chão da quadra, que “[...] a paz se cria e se constrói com a superação das realidades sociais perversas. A paz se cria e se constrói com a edificação incessante da justiça social” (Freire, 1986, p. 46 *apud* Jares, 2002, p. 127).

Encerro esta pesquisa com a certeza de que a Cultura da Paz é possível e urgente na escola. Este estudo deixa o convite para que continuemos a educar por meio do corpo e do movimento, escolhendo, todos os dias, a esperança do verbo “esperançar”: levantar, ir atrás, não desistir e juntar-se a outros para fazer de outro modo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo, SP: Hucitec, 2003.
- BETTI, Mauro. **Fundamentos e princípios pedagógicos da educação física: uma perspectiva sociocultural**. In: VALE, João M. F. *et al.* (org.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo, SP: Ed. Lucci, 2002. p. 237-244.
- BRASIL. **1.º Boletim Técnico Escola que Protege: dados sobre violências nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://observadh.mdh.gov.br/violenciasnasescolas>. Acesso em: 2 jun. 2026.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n.º 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 24 set. 2025.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.
- DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola. **Cadernos de Formação - Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, SP, v. 1, p. 34-50, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41548/1/01d19t02.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.
- DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 20, n.º 1, p. 58-66, set. 1998.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2003.
- DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo, SP: Cortez; UNESCO, MEC, 1999.
- DUNNING, Eric. “Figurando” o esporte moderno: algumas reflexões sobre esporte, violência e civilização com referência especial ao futebol. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, RN, v. 42, n.º 1, p. 11-26, jan./jun. 2011.

ITARARÉ (Município). **Projeto Político-Pedagógico**: 2020-2024. Itararé, SP: Escola Municipal Professora Maria Aparecida dos Santos Brigola, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

GALTUNG, Johan. **Tras la violencia, 3R**: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Bakeaz; Gernika Gogoratuz, 1998.

GALTUNG, Johan. **Paz por medios pacíficos**: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Ed. Red Gernika, 2003.

GALTUNG, Johan. **Transcender e transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. Tradução de Antonio Carlos da Silva Rosa. São Paulo, SP: Palas Athena, 2006.

GALTUNG, Johan. **Violência cultural**. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz, 2003.

GALTUNG, Johan. **“Peace, Negative and Positive.”** En The Oxford International Encyclopedia of Peace, editado por Nigel Young, 352–356. Oxford: Oxford University Press, 2010.

GONÇALVES, Vivianne Oliveira. **Concepções e tendências pedagógicas da Educação Física**: contribuições e limites. Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás, Jataí, GO, v. 1, n.º 1, jan./jul. 2005.

ITARARÉ (Município). **Diretriz Curricular Municipal**. Itararé, SP: Secretaria Municipal de Educação, Diário Oficial do Município de Itararé, ano 9, ed. 1204, 3 fev. 2023.

JARES, Xesús. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Tradução de Fátima Murad. 2.^a ed. Porto Alegre, RS: Ed. Artmed, 2002.

JARES, Xesús. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo, SP: Palas Athena, 2007.

KAIUT, João Paulo. **Educação para a paz e educação inclusiva**: intervenções pedagógicas nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2024.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6.^a ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004.

LAHM-VIEIRA, Camila Roberta; COLOSSI, Patrícia Manozzo; JUNG, Carlos Fernando. **Violência(S) No Contexto Escolar**: Revisão de Literatura. Revista

Educação, Psicologia e Interfaces, [S. l.], v. 10, n.º 1, p. 1-15, 2026. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/580>. Acesso em: 2 jun. 2026.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, n.º 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 2 jun. 2026.

MAFFEI, Willer Soares. **Proposições Teórico Metodológicas e práticas pedagógicas da educação física**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2019.

MARQUES, R. F. R.; ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 13, n.º 3, p. 225-242, set./dez. 2007.

MAYER, Hilbert. **Unterrichtsmethoden I: Theorieband**. Frankfurt am Main: Scriptor, 1987.

MAYER, Hilbert. **Unterrichtsmethoden II: Praxisband**. Frankfurt am Main: Scriptor, 1987.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antonio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 40, n.º 40, 27 ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusoфона.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 25 set. 2025.

MOLLENHAUER, Klaus. **Erziehung und Emanzipation**. München: Juventa, 1973.

MOLLENHAUER, Klaus. **Theorien zum Erziehungsprozess: Grundfragen der Erziehungswissenschaft**. München: Juventa, 1982.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre, RS: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os desafios da complexidade**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. In: MORIN, Edgar. **Religação de saberes: o desafio do século XXI**. 2.ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, DF: Ed. Cortez, 2013.

MOULY, Cécile. **Estudios de paz y conflictos: teoría y práctica**. New York: Peter Lang Publishing, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, SP, v. 40, n.º 3, p.

215-223, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 23 set. 2025.

NUNES, Antonio Ozorio. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Priscila Borges Ribeiro; GAMA, Renata Prenstteter. **Roda de conversa**: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na pesquisa em educação. Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-71286> .

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral em 6 out. 1999, n.º 53/243. Original: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (tradução da autora). Disponível em: <http://www.onu.org>. Acesso em: 23 set. 2025.

PAES, R. R. Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.

PORTO, Maria Stela Grossi. A violência entre a inclusão e a exclusão social. **Tempo Social, Rev. Sociológica USP**, São Paulo, SP, v. 12, n.º 2, p.187-200, 2000.

REIS, G. C. **Ensino de futsal e igualdade de gênero no ambiente escolar**: proposta de intervenção. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2024.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. 1.ª ed. São Paulo, SP: Phorte, 2020.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, SP, v. 15, n.º 3, p. 600-610, jul./set. 2009.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz e educação para a paz**: olhares a partir da complexidade. 1.ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2019.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz**: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. 2016. tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2016.

SALVINI, Leila; SOUZA, Juliano de; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. A violência simbólica e a dominação masculina no campo esportivo: algumas notas e digressões teóricas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, v. 26, n.º 3, p. 401-410, jul./set. 2012.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Brasília, DF: ENAP, 2021.

SCHUELTER, Lethícia Herdt; CICARELLO JUNIOR, Ivan Carlos. Competição

não-violenta: uma intervenção da psicologia do esporte no esporte de alto rendimento infantojuvenil. **Brazilian Journal of Sport Psychology and Human Development**, v. 2, n.º 2, 2026. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/brajossp/article/view/20125>

Acesso em: 10 mai. 2026.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Meninos e Meninas apresentam desempenho motor distinto? Por quê? **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n.º 131, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1.ª ed. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2013.

SILVA, Maria Cristiane Lopes da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Tecendo olhares sobre a gestão de conflitos na escola. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n.º 1, p. 303-320, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dilemas/a/7jNgsdw8dn5dzDFprRQN7kK/?lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n.º esp. 2, p. 217-232, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/58prxNcd4bFt6cLF9swktFL/>. Acesso em: 2 jun. 2026.

SOUSA, Cláudio Aparecida; COSTA, Thiago Batista. Educação física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 46, n.º 1, p. 112-127, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/44110>. Acesso em: 26 set. 2025.

SOUSA, Claudio Aparecido de; SILVA, Peterson Amaro da; MALDONADO, Daniel Teixeira. Círculo de cultura e Educação Física Escolar: reflexões de um docente sobre a sua prática pedagógica. **Cadernos de formação - RBCE**, MG, v. 08, n.º 02, p. 09-19, 2017. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2257>. Acesso em: 26 set. 2025.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.º 1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/>. Acesso em: 2 jun. 2026.

STAREPRAVO, Fernando Augusto; MEZZADRI, Fernando Marinho. Esporte, relações sociais e violências. **Motriz**, Rio Claro, SP, v. 9, n.º 1, p. 49-52, jan./abr. 2003.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1.ª ed. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 1985.



VILARDAGA, A. F. **Formação de professores em educação física e questões de gênero: um projeto de intervenção.** 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DOS DIÁRIOS DE AULA

Diário de Aula 1 - Data: 11/03/2026 - **Pedagogia dos Valores Humanos** – Primeira Aula.

Iniciamos a aula com uma roda de conversa, na qual expliquei aos estudantes que iniciaremos uma sequência de aulas voltadas à construção da Cultura de Paz por meio do esporte. Apresentei os objetivos da proposta e conversei com a turma sobre o significado de valores humanos, perguntando quais valores acreditavam ser importantes durante os jogos e na convivência escolar. Alguns estudantes citaram: Carlos - “Respeitar o outro”; Camila - “Amizade”; Priscila - “Cooperar”.

Na sequência, foi realizada a etapa de “transcendência de limites pela experimentação” proposta por Kunz (2004). Os alunos participaram de um jogo livre de futsal, sem minha intervenção direta. A intenção foi observar como os estudantes organizavam o jogo, resolviam conflitos e se relacionavam durante a prática esportiva.

Durante o jogo, foi possível perceber situações recorrentes de competitividade exacerbada, discussões por marcação de faltas, exclusão de estudantes considerados menos habilidosos e utilização de xingamentos diante de erros dos colegas. Alguns alunos monopolizavam a bola, as meninas não recebiam passes e ficavam correndo atrás da bola, enquanto outros permaneciam mais afastados da participação efetiva no jogo. Os meninos mais habilidosos escolheram os times.

Após a livre experimentação, organizei a turma em grupos para a etapa de “transcendência de limites pela aprendizagem”. Os estudantes passaram por estações com atividades relacionadas aos fundamentos do futsal. Na primeira estação, realizaram exercícios de passe, recepção/domínio e condução de bola em situação de jogo 3x1. Na segunda estação, desenvolveram drible, finta, cabeceio e finalização em jogos reduzidos de 3x3.

Durante as atividades, alguns estudantes demonstraram dificuldade em cooperar com colegas considerados menos habilidosos. Em determinados momentos, surgiram reclamações quando algum colega errava passes ou finalizações. Entretanto, também foram observadas atitudes positivas de incentivo e

ajuda entre alguns participantes.

Na etapa de “transcendência de limites criando”, realizamos uma roda de conversa reflexiva. Questionei os estudantes sobre quais valores apareceram durante os jogos e quais haviam sido ignorados. Muitos reconheceram que houve desrespeito e exclusão durante a vivência. Perguntei por que era tão comum xingar colegas quando erravam e quais sentimentos existiam por trás dessas atitudes, aproximando a discussão dos princípios da CNV de Rosenberg (2006).

Alguns estudantes relataram que xingavam por nervosismo, vontade de vencer ou por ficarem irritados. O estudante Jean (nome fictício) afirmou: “Às vezes a gente fala sem pensar porque quer ganhar”. Já a estudante Mariana (nome fictício) comentou que “O jogo fica chato, porque os meninos não passam a bola para as meninas”.

Após a fala da estudante Mariana (nome fictício), questionei a turma sobre os motivos pelos quais as meninas recebiam menos passes durante o jogo. Perguntei aos estudantes se acreditavam que meninos e meninas possuem os mesmos direitos de participação nas aulas de Educação Física e se deixar alguém sem tocar na bola poderia ser considerado uma forma de exclusão.

Em seguida, problematizei com o grupo se habilidade esportiva depende do gênero ou das oportunidades de participação oferecidas durante os jogos e durante a vida. Alguns estudantes reconheceram que muitas meninas participavam menos porque raramente recebiam a bola ou eram incentivadas pelos colegas.

A estudante Mariana (nome fictício) relatou que os meninos jogam mais que as meninas, principalmente na rua, e disse: “Enquanto eu ajudo a minha mãe na casa, o meu irmão brinca de bola na rua”. Então questionei novamente a turma: “Meninos e meninas têm as mesmas oportunidades?”. Houve silêncio e, depois, balançaram a cabeça em sinal de negativa.

A estudante Elisa (nome fictício) relatou que “a gente não joga bem, por isso os meninos não passam a bola pra gente”. Em seguida, o estudante Pedro (nome fictício) disse: “Tem que aprender então pra jogar com a gente”. Elisa respondeu: “Me ensina então”.

Pedi que dissessem onde tinham mais dificuldades. Os meninos relataram que, quando passam a bola para as meninas, elas não conseguem “pegar”, ou seja, dominar a bola. As meninas concordaram. Então, perguntei o que seria necessário para resolver esse problema, e alguns meninos disseram: “Treinar as

meninas”. Em seguida, fizemos um treino rápido de passes e domínio de bola. As meninas ficaram animadas.

Construímos as regras em grupo para um novo jogo de futsal, priorizando respeito, inclusão, cooperação, tolerância e diálogo. Entre as regras elaboradas pelos estudantes, foram sugeridas: “Não xingar”, “Passar a bola para todos”, “Ajudar quem erra” e “Resolver conflitos conversando”.

Finalizamos a aula com uma autoavaliação oral, em que os estudantes refletiram sobre suas atitudes durante a vivência esportiva e fizeram uma lista de valores para uma melhor convivência.

Diário de Aula 2 - 13/03/2026 - Pedagogia dos Valores Humanos - Segunda Aula

A aula iniciou com uma retomada da discussão realizada no encontro anterior. Em roda de conversa, os estudantes lembraram os valores construídos coletivamente e as regras elaboradas para tornar os jogos mais respeitosos e inclusivos. Perguntei se haviam percebido situações semelhantes fora da quadra, em outros espaços da escola ou em casa. Diversos estudantes relataram conflitos vivenciados no recreio, em jogos on-line, na rua, em campeonatos assistidos pela televisão e até em suas casas.

Na sequência, retomamos as atividades práticas relacionadas à “transcendência de limites pela aprendizagem” de Kunz (2004). Os estudantes foram novamente organizados em grupos e passaram pelas estações com fundamentos do futsal e situações reduzidas de jogo.

Diferentemente da aula anterior, observei maior preocupação de alguns estudantes em cumprir as regras construídas coletivamente. Alguns alunos passaram a incentivar colegas que erravam jogadas e demonstraram maior disposição em compartilhar a bola durante as atividades. Também ocorreram momentos de mediação pacífica de conflitos sem necessidade de minha intervenção imediata.

Entretanto, ainda surgiram situações de desentendimento e reclamações relacionadas ao desempenho dos colegas. Em uma das atividades, dois estudantes discutiram após um erro durante a finalização.

O estudante Carlos (nome fictício) disse ao estudante Lucas (nome fictício): “Você não sabe jogar, por isso que ninguém passa a bola pra você”. O aluno reagiu ao erro do colega com xingamentos, e Lucas começou a chorar. Antes que a

situação se agravasse, outros alunos vieram retomando uma das regras construídas em grupo: “Ninguém pode xingar”.

Percebi que, mesmo alguns alunos dizendo que “Ninguém pode xingar”, ainda não estava claro o motivo pelo qual não se pode xingar.

Diante da situação, interrompi momentaneamente o jogo e acolhi o estudante Lucas (nome fictício), que demonstrava tristeza após os xingamentos recebidos. Em seguida, conduzi uma mediação conversando com os estudantes envolvidos, retomando em grupo os combinados construídos pela turma sobre respeito e não violência verbal e física durante os jogos.

Questionei os estudantes sobre como determinadas palavras podem afetar emocionalmente os colegas e perguntei ao grupo se errar faz parte do processo de aprendizagem no esporte. Alguns alunos afirmaram que todos erram durante o jogo e que os xingamentos fazem com que os colegas desistam de participar.

Com base na perspectiva da CNV (Rosenberg, 2006), busquei problematizar quais sentimentos e necessidades estavam presentes naquela situação, perguntando ao estudante Carlos o que sentiu no momento do erro do colega e de que outra maneira poderia expressar que não ficou contente pelo erro do colega, sem ofender. Carlos respondeu dizendo que sentiu raiva e que poderia pedir para Lucas tentar não errar tanto, ou treinar mais para não errar. Finalizei, perguntando se Carlos poderia ajudar Lucas com os treinos, e ele respondeu que sim.

Os próprios estudantes retomaram uma das regras construídas em conjunto: “Ninguém pode xingar, porque magoa o colega”, demonstrando apropriação dos valores trabalhados durante as aulas. Após o diálogo, os estudantes pediram desculpas e o jogo foi retomado, enfatizando a importância do respeito, da cooperação e da inclusão nas práticas esportivas.

Na etapa reflexiva, realizamos nova roda de conversa com foco na relação entre esporte e vida cotidiana. Perguntei aos estudantes se os valores trabalhados durante o futsal poderiam ser utilizados fora da escola. Cecília (nome fictício) afirmou que “Respeitar, tolerar e cooperar são importantes em qualquer lugar”.

A estudante Ana (nome fictício) comentou: “Se a gente aprende a respeitar no jogo, consegue respeitar na sala também”. Já o estudante Pedro (nome fictício) afirmou que percebeu que “ganhar não é mais importante do que tratar bem os outros”.

Porém, o estudante Douglas (nome fictício) disse: “Também não dá pra ficar

jogando com gente ruim”.

Então respondi ao Douglas: “Ninguém nasce sabendo jogar. Todos nós aprendemos em tempos diferentes. Quando alguém erra, o grupo pode escolher humilhar ou ajudar. Qual dessas atitudes combina mais com os valores que estamos construindo aqui? Se uma pessoa está com dificuldade, ela precisa ser excluída ou precisa de ajuda para aprender?”.

Conversamos também sobre o conceito de *fair play* e sobre como, muitas vezes, o esporte valoriza apenas quem vence, deixando de lado atitudes de inclusão, solidariedade e respeito às diferenças. Os estudantes demonstraram interesse e participação ativa durante a conversa, compartilhando experiências pessoais relacionadas à exclusão e às injustiças nos jogos.

Ao final da aula, os estudantes realizaram uma autoavaliação sobre suas atitudes nos jogos. Observei que a maioria conseguiu reconhecer comportamentos positivos e aspectos que ainda precisam melhorar na convivência com os colegas.

A aula foi encerrada com uma conversa coletiva sobre a importância de construir relações mais pacíficas no esporte e na vida cotidiana, e fazendo a leitura de um pequeno texto sobre valores, trazido por mim.

Diário de Aula 3 - 18/03/2026 - Pedagogia dos Direitos Humanos – Primeira Aula

A aula iniciou com uma roda de conversa sobre participação e convivência nos esportes. Os estudantes foram questionados sobre quem geralmente é escolhido primeiro nos jogos e por quais motivos isso acontece. Algumas crianças responderam que normalmente são escolhidos “Os que jogam melhor”, “Os mais rápidos” ou “Os meninos”. Com base nessas falas, foi iniciada uma roda de conversa sobre igualdade, participação e exclusão nas práticas esportivas.

Na etapa de “transcendência de limites pela experimentação”, os estudantes participaram da livre experimentação do Handebol. Inicialmente, exploraram passes, deslocamentos, arremessos e formas de organização do jogo. Observei entusiasmo e participação ativa dos estudantes durante as atividades. Em alguns momentos, percebi que determinados estudantes recebiam mais passes e participavam mais das jogadas, enquanto outros demonstravam menor envolvimento durante a prática.

Na etapa de “transcendência de limites pela aprendizagem”, os estudantes foram organizados em grupos para realização das atividades propostas. Na

primeira atividade, Pega-pegas com drible, um estudante foi escolhido como pegador, enquanto os demais se deslocavam pela quadra, driblando a bola. Durante a atividade, foram realizadas intervenções relacionadas ao controle da bola, coordenação motora, deslocamento e atenção ao espaço coletivo.

Posteriormente, foi realizada a atividade Jogo dos 10 passes, em que duas equipes deveriam trocar dez passes consecutivos sem deixar a bola cair ou ser interceptada pelo adversário. Observei que os estudantes começaram a perceber a importância de envolver todos os integrantes da equipe para alcançar o objetivo do jogo. Alguns estudantes passaram a incentivar colegas que participavam menos das jogadas, buscando ampliar a circulação da bola entre todos.

Na etapa de “transcendência de limites criando”, os estudantes participaram de uma roda de conversa sobre direitos humanos e direitos das crianças. Foram realizadas perguntas problematizadoras relacionadas à participação nos esportes, como: “Meninos e meninas são tratados do mesmo jeito no esporte?”; “Todo mundo tem direito de brincar e jogar?”; e “É certo rir quando alguém tem dificuldade?”. Durante as discussões, alguns estudantes afirmaram que já haviam visto colegas sendo excluídos ou escolhidos por último nos jogos.

Também foram discutidas questões relacionadas à igualdade de participação, diferenças físicas, gênero e respeito às dificuldades dos colegas. Alguns estudantes reconheceram que determinadas atitudes podem fazer com que outras crianças se sintam excluídas durante as brincadeiras e jogos.

Ao final da aula, foi iniciada a construção coletiva de regras que garantissem maior participação, respeito e direito à voz durante as práticas corporais. Entre os combinados elaborados pelos estudantes, surgiram propostas relacionadas ao respeito aos colegas, participação de todos no jogo e proibição de atitudes discriminatórias.

Na autoavaliação final, realizada em roda de conversa, os estudantes relataram que compreenderam que todas as crianças têm direito de participar das brincadeiras e dos esportes, independentemente das diferenças existentes entre elas. Também foi reforçada a importância de respeitar os colegas e garantir que todos possam participar das atividades propostas.

Diário de Aula 4 - 20/03/2026 - Pedagogia dos Direitos Humanos – Segunda Aula

A segunda aula iniciou retomando as discussões realizadas anteriormente

sobre igualdade, participação e direitos nas práticas esportivas. Os estudantes relembrou os combinados construídos com o grupo e conversaram sobre a importância de garantir que todas as crianças tenham espaço, voz e oportunidade de participar dos jogos.

Na etapa de “transcendência de limites pela experimentação”, os estudantes participaram novamente de vivências com o Handebol, explorando passes e deslocamentos de forma livre. Em seguida, foi apresentada a proposta do Handebol sentado. Inicialmente, os estudantes demonstraram curiosidade e estranhamento em relação à adaptação do jogo, principalmente pela necessidade de se deslocar sentados durante a prática.

Na etapa de “transcendência de limites pela aprendizagem”, os estudantes participaram das atividades adaptadas, realizando passes, recepções e deslocamentos sentados no chão. Durante a prática, foram realizadas orientações relacionadas à movimentação corporal, cooperação e adaptação às novas condições do jogo. Observei que muitos estudantes passaram a perceber as dificuldades enfrentadas durante a realização da atividade, principalmente em relação à mobilidade e rapidez dos movimentos.

Posteriormente, foi retomado o Jogo dos dez passes, agora adaptado para a posição sentada. A atividade exigiu maior colaboração entre os integrantes das equipes, além de comunicação e organização coletiva para manutenção da posse de bola. Alguns estudantes demonstraram preocupação em incluir colegas que anteriormente participavam menos das jogadas.

Na etapa de “transcendência de limites criando”, os estudantes participaram de uma problematização sobre inclusão e adaptação nos esportes. Foram realizadas perguntas como: “Como vocês se sentiram jogando sentados?”; “Foi importante adaptar o jogo?”; e “Na vida real, todas as pessoas conseguem participar dos esportes do mesmo jeito?”. Durante as falas, alguns estudantes relataram que sentiram dificuldades para se deslocar e perceberam que algumas pessoas podem enfrentar dificuldades maiores para participar das práticas esportivas.

Também foram discutidas formas de garantir que ninguém seja excluído das brincadeiras e dos esportes. Os estudantes sugeriram adaptações nas regras, maior cooperação entre os colegas e respeito às dificuldades individuais. Em seguida, foi realizada a construção coletiva de novas regras para o jogo, buscando

assegurar acesso, segurança, participação e voz a todos os estudantes.

Após a elaboração dos combinados, foi realizado um novo jogo com as regras redefinidas com todos. Observei maior preocupação dos estudantes em garantir a participação de todos durante as atividades, além de atitudes de incentivo e respeito entre os colegas.

Na autoavaliação final, foi realizada uma roda de conversa acompanhada da leitura de um texto ilustrativo sobre os Direitos Humanos e os Direitos da Criança e do Adolescente.

A estudante Larissa (nome fictício) afirmou: “Eu não sabia que brincar e jogar também é direito das crianças.” Douglas (nome fictício) comentou: “Onde eu treino tem criança que não vai para os jogos em outras cidades”.

Então expliquei que existe uma diferença entre as escolinhas de esporte, como as de futebol, por exemplo, e as aulas de Educação Física na escola. Na escolinha de futebol, geralmente as crianças vão para treinar mais o esporte, aprender técnicas, competir e melhorar cada vez mais no jogo. Muitas vezes, quem joga melhor acaba participando mais dos campeonatos e jogos.

Já na Educação Física da escola é diferente: todas as crianças têm direito de participar, brincar, aprender e jogar, independentemente de jogar bem ou não. Ninguém pode ficar de fora porque errou, porque é menino ou menina, porque corre mais devagar ou porque ainda está aprendendo.

Na escola, o mais importante não é descobrir quem é o melhor jogador. O mais importante é aprender juntos, respeitar os colegas, cooperar, se divertir e garantir que todo mundo tenha oportunidade de participar e aprender.

Expliquei que, nas nossas aulas, nós fazemos combinados e pensamos em regras para que ninguém seja excluído. O esporte e o lazer são direitos de todas as crianças. Foi reforçado que todas as pessoas possuem direitos e que os esportes e brincadeiras devem ser organizados de forma que ninguém seja excluído.

Diário de Aula 5 - 25/03/2026 - Pedagogia da Conflitologia - Primeira Aula

A aula iniciou com a organização dos estudantes em equipes para a vivência do jogo Basquete 3x3, na etapa de “transcendência de limites pela experimentação”, conforme a perspectiva crítico-emancipatória de Kunz. Inicialmente, os estudantes participaram de forma livre, explorando passes,

deslocamentos e estratégias do jogo. Durante a prática, surgiram diferentes situações de conflito relacionadas à competitividade, aos erros cometidos pelos colegas e à dificuldade de cooperação entre os integrantes das equipes.

Em determinado momento, após uma jogada sem sucesso, o estudante Douglas (nome fictício) afirmou: “Assim não dá, ele não sabe jogar”. O colega demonstrou tristeza e se afastou do jogo. Outros estudantes começaram a discutir sobre quem deveria receber a bola, elevando o tom de voz e interrompendo a dinâmica da partida. Diante da situação, a atividade foi pausada para uma roda de conversa.

Na problematização, os estudantes foram questionados sobre quais conflitos haviam ocorrido durante o jogo e se todas as situações poderiam ser consideradas violência. Alguns estudantes afirmaram que “brigar” e “discutir” seriam formas de violência. Amanda (nome fictício) afirmou: “briga e discussão sempre acontecem, em casa, no futebol, aqui na escola, é normal”. A partir das falas, foi discutida a diferença entre conflito e violência, enfatizando que o conflito faz parte da convivência, mas que atitudes como humilhações, xingamentos e exclusões podem transformar o conflito em violência, e violência não é normal, não pode ser considerada algo normal.

A estudante Cecília (nome fictício) disse: “Na minha família é normal, meu pai me chama de baranga, eu não gosto, mas minha mãe dá risada”. Relatou também que fica incomodada, mas na família é normal colocar apelidos e xingar.

O estudante Igor (nome fictício) disse: “A professora fala que educação vem da casa, mas dá pra ver que não” (referindo-se à professora pedagoga, regente da turma). Relatou ter muita briga em sua casa, falta de respeito, apelidos e xingamentos.

Posteriormente, foi apresentado o quadro dos quatro passos da CNV: observar, identificar sentimentos, reconhecer necessidades e formular pedidos. Os estudantes demonstraram interesse ao relacionarem as etapas com situações vividas durante o jogo. Alguns exemplos foram construídos em conjunto. O xingamento “você é fomeira” foi transformado em um pedido: “Eu gostaria que você tentasse passar mais a bola para o time”. Durante esse momento, observei que parte dos estudantes apresentou dificuldade em nomear sentimentos, utilizando frequentemente palavras relacionadas apenas à raiva ou tristeza.

Na sequência, foi realizado o “Jogo dos cinco passes”, utilizando passes

quicados e passes de peito. A atividade exigiu maior cooperação entre os estudantes, favorecendo diálogos e tomadas de decisão coletivas. Apesar disso, conflitos relacionados à competitividade continuaram surgindo, principalmente quando algum colega errava o passe. Entretanto, observei que alguns estudantes começaram a retomar espontaneamente as combinações discutidas anteriormente, utilizando frases como “calma, vamos conversar” e “não precisa gritar”.

Ao final da aula, na autoavaliação em roda de conversa, os estudantes relataram que perceberam como as palavras podem machucar os colegas durante os jogos. Também reconheceram que os conflitos aparecem frequentemente nas aulas de Educação Física, na casa, na escola, na rua, mas que podem ser resolvidos conversando.

Diário de Aula 6 - 27/03/2026 - Pedagogia da Conflitologia - Segunda Aula

A segunda aula teve início retomando as discussões realizadas anteriormente sobre conflito, violência e Comunicação Não-Violenta. Os estudantes relembrou os quatro passos da CNV e comentaram situações ocorridas na aula anterior. Alguns relataram que perceberam atitudes de exclusão durante os jogos, especialmente quando determinados colegas recebiam menos passes.

Na etapa de “transcendência de limites pela aprendizagem”, os estudantes participaram novamente do “Jogo dos cinco passes” e do Basquete 3x3. Durante as atividades, observei maior preocupação por parte dos estudantes em controlar a maneira como falavam com os colegas. Ainda assim, surgiram conflitos relacionados à competitividade e à frustração diante dos erros.

Durante uma das partidas, a estudante Mariana (nome fictício) comentou: “Os meninos não passam a bola para as meninas”. A fala provocou silêncio inicial no grupo e, posteriormente, alguns estudantes justificaram que “os meninos jogam melhor”. A situação foi utilizada como elemento de problematização, conduzindo a uma reflexão sobre injustiças presentes no esporte e sobre a exclusão de determinados estudantes durante os jogos.

Na roda de conversa, foi questionado: “Todos têm as mesmas oportunidades durante o jogo?”; e “Como nos sentimos quando somos excluídos?”. Algumas estudantes relataram sentimentos de tristeza, vergonha e desânimo ao não participarem ativamente das jogadas. Outros estudantes reconheceram que costumavam passar a bola apenas para colegas considerados “melhores”. A

discussão possibilitou reflexões relacionadas ao respeito, à empatia e à participação em grupo.

Na etapa de “transcendência de limites criando”, os estudantes foram convidados a elaborar novas regras para o jogo de Basquete 3x3. Entre as propostas construídas em grupo, destacaram-se: obrigatoriedade de todos os integrantes tocarem na bola antes do arremesso; proibição de xingamentos; valorização de atitudes de incentivo; e interrupção do jogo para diálogo em situações de conflito. As regras foram registradas pelos estudantes e aplicadas durante uma nova partida.

Durante o jogo com regras criadas pelos próprios estudantes, observei maior participação das meninas e redução das interrupções provocadas por discussões. Em alguns momentos, os próprios estudantes intervieram nos conflitos utilizando estratégias discutidas anteriormente, como pedidos de desculpas, explicação dos sentimentos e retomada do diálogo. Igor (nome fictício) afirmou ao colega: “Eu fiquei bravo porque queria ganhar, e você não consegue acertar nenhuma cesta, por isso te xinguei”, então Thiago (nome fictício) respondeu: “Mas não precisava falar daquele jeito comigo, você também não fez nenhuma cesta até agora”, então Igor pediu desculpas.

Na autoavaliação final, os estudantes disseram que entenderam que nem toda discussão é violência e que os jogos ajudaram a turma a resolver problemas conversando e trabalhando juntos. Também falaram que criar regras ajudou a jogar com mais respeito e justiça.

Diário de Aula 7 - 01/04/2026 - Pedagogia da Ecoformação – Primeira Aula

A aula iniciou com uma roda de conversa sobre os materiais utilizados nas aulas de Educação Física e sobre a quantidade de objetos descartados diariamente no lixo. Os estudantes foram questionados sobre de onde vêm bolas, cones, coletes e outros materiais esportivos. Algumas crianças responderam que “Vem da fábrica” e “Da loja”. Com base nessas falas, foi problematizado que muitos materiais esportivos são produzidos com plástico, madeira, metal e outros recursos naturais, exigindo consumo de água, energia e provocando impactos ambientais durante sua produção.

Na sequência, foi apresentada a proposta de construção da palma-raquete, utilizando papelão reaproveitado. Durante a conversa, os estudantes refletiram

sobre o ciclo do papelão, compreendendo que o material teve origem na árvore, transformou-se em caixa, depois em resíduo e, naquele momento, estava sendo reutilizado como objeto de lazer e esporte. Também foi discutido que, futuramente, esse mesmo material ainda poderá ser reciclado novamente ou retornar à natureza por meio da decomposição.

Na etapa de “transcendência de limites pela experimentação”, os estudantes participaram livremente da confecção da palma-raquete. Cada estudante trouxe um pedaço de papelão de casa, e os demais materiais necessários para montagem do objeto foram disponibilizados pela escola e professoras. Durante a atividade, observei entusiasmo, curiosidade e envolvimento dos estudantes na construção do próprio material esportivo. Alguns buscaram personalizar as raquetes com desenhos e cores, enquanto outros demonstraram preocupação em deixar as raquetes mais resistentes para utilização nas atividades.

Na etapa de “transcendência de limites pela aprendizagem”, os estudantes iniciaram as atividades de controle da bolinha individualmente, utilizando mão dominante e não dominante. Foram realizadas orientações sobre equilíbrio da bolinha, intensidade dos movimentos e coordenação motora. Em seguida, em duplas e trios, os estudantes realizaram trocas de passes, tentando manter a bolinha no ar pelo maior tempo possível. Observei que os grupos passaram a perceber a importância da colaboração, do ritmo do colega e da atenção aos movimentos do colega para alcançar melhores resultados.

Na etapa de “transcendência de limites criando”, os estudantes participaram de uma nova roda de conversa sobre sustentabilidade e cidadania planetária. Foi apresentado o Desafio do Cidadão Planetário, no qual cada estudante deveria pensar em outros objetos da escola ou de casa que poderiam ser transformados em vez de descartados no lixo. Surgiram sugestões como garrafas PET transformadas em brinquedos, pneus reutilizados em parques e caixas transformadas em organizadores.

Os estudantes também foram incentivados a criar novas formas de jogar utilizando a palma-raquete e outros materiais recicláveis disponíveis. Alguns grupos propuseram desafios de equilíbrio, enquanto outros criaram pequenos circuitos motores utilizando garrafas e caixas de papelão.

Na autoavaliação final, os estudantes relataram surpresa ao perceber que um material considerado lixo poderia se transformar em um objeto esportivo.

Também destacaram a importância de reaproveitar materiais, aumentar seu tempo de uso e reduzir a produção de resíduos no cotidiano. A aula favoreceu reflexões sobre sustentabilidade, consumo consciente e responsabilidade coletiva, articulando práticas corporais e Educação Ambiental no contexto da Educação Física escolar.

Diário de Aula 8 - 08/04/2026 - Pedagogia da Ecoformação – Segunda Aula

A segunda aula iniciou retomando as discussões realizadas anteriormente sobre sustentabilidade, reaproveitamento de materiais e impactos ambientais. Os estudantes comentaram sobre experiências vivenciadas em casa após a aula anterior, relatando que passaram a observar materiais que normalmente seriam descartados no lixo.

Na etapa de “transcendência de limites pela experimentação”, os estudantes retomaram a utilização da palma-raquete confeccionada por eles próprios. Inicialmente, exploraram livremente diferentes formas de controle da bolinha, realizando lançamentos, equilíbrios e deslocamentos pela quadra. Observou-se maior familiaridade dos estudantes com o material e maior cuidado na utilização das raquetes, demonstrando valorização do objeto construído em grupo.

Na etapa de “transcendência de limites pela aprendizagem”, os estudantes participaram novamente das atividades de controle individual da bolinha, utilizando mão dominante e não dominante. Foram realizadas intervenções relacionadas à coordenação dos movimentos, direção da bolinha e controle da força. Posteriormente, em duplas e trios, os estudantes realizaram trocas de passes, buscando manter a bolinha no ar pelo maior tempo possível. Observei evolução na coordenação motora e maior organização do grupo durante as atividades.

Durante a prática, os estudantes demonstraram interesse em preservar os materiais confeccionados, evitando danificá-los e organizando-os adequadamente ao final das atividades. Esse comportamento foi retomado, explicando a importância de prolongar o tempo de vida útil dos materiais e reduzir a necessidade de produzir novos objetos.

Na etapa de “transcendência de limites criando”, foi retomado o debate sobre os impactos ambientais provocados pela produção de materiais esportivos e pelos grandes eventos esportivos. Os estudantes refletiram sobre o consumo excessivo de plástico, a geração de resíduos e os prejuízos ambientais decorrentes do

descarte inadequado de materiais.

Em seguida, foi proposto novamente o Desafio do Cidadão Planetário. Os estudantes desenharam e listaram diferentes objetos que poderiam ser reutilizados ou transformados em brinquedos e materiais esportivos. Entre as sugestões apresentadas, foram mencionadas bolas feitas com meias, brinquedos produzidos com garrafas e tampinhas PET e circuitos confeccionados com caixas de papelão.

Depois, os grupos criaram novas formas de jogar utilizando materiais recicláveis disponíveis na aula. Alguns estudantes criaram desafios cooperativos, enquanto outros elaboraram percursos motores utilizando caixas e garrafas reaproveitadas. Observei criatividade, participação ativa e envolvimento dos estudantes na construção das atividades.

Na autoavaliação final, foi realizada uma roda de conversa e leitura de um pequeno texto sobre impactos ambientais relacionados aos grandes eventos esportivos e sobre pequenas ações diárias que fazem a diferença no mundo, sobre a importância de reutilizar materiais, evitar desperdícios e cuidar do meio ambiente por meio de pequenas ações cotidianas. Refletimos também que os jogos e as brincadeiras podem acontecer de forma divertida, sem a necessidade de materiais novos ou industrializados.

Também refletimos sobre o que é ser um cidadão planetário, expliquei que é reconhecer que o mundo é a nossa verdadeira casa. É adotar uma postura de pertencimento à comunidade global (pessoas do mundo todo), em que suas escolhas diárias impactam não apenas sua comunidade local, mas todo o planeta e as futuras gerações.

Percebi que nessas duas aulas não houve conflitos, brigas e xingamentos, mesmo havendo competição com a palma-raquete nos jogos que os estudantes criaram. Foi perceptível também a cooperação na confecção e na criação das regras para as atividades.

Diário de Aula 9 - 10/04/2026 - Pedagogia das Vivências/Convivências - Primeira Aula

A aula iniciou com uma roda de conversa em que os estudantes foram convidados a responder à pergunta: “Qual jogo ou esporte vocês gostariam de jogar todos juntos?”. Diversas sugestões surgiram durante o diálogo, porém os estudantes demonstraram maior interesse pela Queimada e pelo Futsal. A partir do

momento de realização das escolhas, foi discutida a importância de ouvir as opiniões do grupo e tomar decisões em conjunto.

Na etapa de “transcendência de limites pela experimentação”, os estudantes participaram da livre experimentação da Queimada. Durante a atividade, observei entusiasmo e grande participação do grupo. Os estudantes exploraram diferentes estratégias de arremesso, deslocamento e defesa. Também foi possível perceber momentos de incentivo entre os colegas, principalmente quando algum estudante demonstrava dificuldade em participar das jogadas.

Ao longo da prática, alguns estudantes sugeriram mudanças nas regras para que mais colegas permanecessem no jogo por maior tempo. Essas iniciativas foram valorizadas, reforçando a ideia de que as regras podem ser construídas em grupo para favorecer a participação de todos.

Na etapa de “transcendência de limites pela aprendizagem”, foi apresentada a proposta do Futsal Callejero, explicando aos estudantes que essa prática se organiza em três tempos: construção coletiva das regras, realização do jogo e avaliação dos valores vivenciados durante a partida. Inicialmente, os estudantes demonstraram curiosidade ao perceber que o resultado do jogo não dependeria apenas dos gols marcados, mas também das atitudes de respeito, cooperação e participação.

Em pequenos grupos, os estudantes começaram a discutir quais regras seriam importantes para garantir um jogo mais justo e participativo. Entre as sugestões apresentadas, surgiram regras relacionadas ao respeito aos colegas, participação das meninas, proibição de xingamentos e necessidade de todos tocarem na bola durante as jogadas.

Na etapa de “transcendência de limites criando”, os estudantes participaram de uma problematização sobre o futebol e a cultura. Foram realizadas perguntas como: “O que o futebol revela sobre a nossa cultura?”; “Quem joga mais?”; e “Quem costuma ser excluído durante os jogos?”. Durante as falas, alguns estudantes reconheceram que, em muitos momentos, determinados colegas participam menos das partidas, principalmente meninas ou estudantes considerados menos habilidosos. Relataram também alguns casos de racismo no futebol, contra o jogador Vinícius Júnior e outros jogadores famosos.

O estudante Thiago (nome fictício) relatou que, em outra escola, uma menina não quis brincar com ele, dizendo que iria sujá-la por causa da cor dele.

Depois, os grupos apresentaram suas ideias para o restante da turma, discutindo possibilidades de organização das regras do Futsal Callejero. Observei envolvimento de todos, escuta e participação ativa dos estudantes nas tomadas de decisão.

Na autoavaliação final, os estudantes relataram que compreenderam a importância de ouvir as opiniões dos colegas e construir regras coletivamente, e a importância de combater todo tipo de discriminação e racismo. Também destacaram que o jogo pode se tornar mais divertido quando todos conseguem participar das decisões e das atividades propostas.

Diário de Aula 10 - 15/04/2026 - Pedagogia das Vivências/Convivências - Segunda Aula

A segunda aula iniciou retomando as discussões realizadas anteriormente sobre convivência, participação coletiva e construção em conjunto das regras. Os estudantes lembraram os combinados construídos para o Futsal Callejero e retomaram reflexões sobre respeito, cooperação e inclusão durante os jogos.

Na etapa de “transcendência de limites pela experimentação”, os estudantes participaram novamente de uma breve vivência livre com bola, explorando passes, deslocamentos e finalizações. Observei maior interação entre os colegas e participação mais equilibrada entre os estudantes durante as atividades.

Na etapa de “transcendência de limites pela aprendizagem”, foi realizada a prática do Futsal Callejero conforme os três tempos da modalidade. No primeiro momento, os estudantes reorganizaram coletivamente as regras construídas anteriormente, discutindo ajustes necessários para favorecer maior participação do grupo. Algumas regras foram mantidas, como a proibição de xingamentos e a valorização dos passes entre todos os integrantes da equipe.

Durante o jogo, observei a preocupação dos estudantes em respeitar as regras construídas em grupo. Alguns estudantes passaram a incentivar maior participação das meninas e dos colegas que normalmente recebiam menos passes. Também foi possível perceber momentos de diálogo durante a própria partida, principalmente quando surgiam dúvidas relacionadas às regras combinadas. Foram formados três grupos: um grupo de observação e dois grupos jogando. Depois fazia-se o rodízio entre os grupos, para que todos jogassem e observassem, anotando o que acontecia. O grupo de observação foi orientado a observar

conflitos, violências, diálogos, pedidos de desculpas e boas atitudes.

Após o jogo, foi realizado o terceiro tempo do Futsal Callejero, destinado à avaliação coletiva dos valores vivenciados durante a atividade. Os estudantes foram convidados a refletir sobre atitudes de cooperação, respeito, diálogo e participação observadas durante o jogo. Alguns afirmaram que o jogo ficou mais justo porque todos puderam participar mais. Outros destacaram que conversar antes da partida ajudou a evitar desentendimentos e melhorar a organização do grupo.

Na etapa de “transcendência de limites criando”, os estudantes participaram de uma nova problematização sobre inclusão, participação e tomada de decisão coletiva. Foram retomadas questões como: “Todos conseguiram participar?”; “As regras foram respeitadas?”; e “Como podemos melhorar ainda mais o jogo?”. Durante as discussões, os estudantes sugeriram novas adaptações para futuras partidas, buscando ampliar ainda mais a participação de todos.

Posteriormente, os grupos apresentaram novas ideias e realizaram uma encenação final do Futsal Callejero utilizando as regras redefinidas coletivamente. Observei maior autonomia dos estudantes na organização do jogo, além de atitudes de cooperação e diálogo durante as tomadas de decisão.

Na autoavaliação final, em roda de conversa reflexiva, os estudantes relataram que as aulas ficaram mais justas e todos participaram.

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - Campus de Bauru/SP

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “Construindo a Cultura de Paz no ensino do Esporte na Escola: um estudo colaborativo com estudantes na Educação Física”, coordenada pela pesquisadora Jéssica Carneiro Benetti e pela orientadora Catia Silvana da Costa. Seus responsáveis permitiram que você participasse. Queremos investigar e propor estratégias que possibilitem a construção de uma Cultura de Paz por meio das aulas de EF, promovendo uma educação inclusiva e democrática que valoriza a diversidade. Você só precisa participar da pesquisa se quiser; é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de nove a 11 anos de idade. A pesquisa será feita no horário das aulas de Educação Física.

Durante a realização da pesquisa, você participará de várias atividades, como jogos, dinâmicas e rodas de conversa. Essas atividades têm o objetivo de promover o diálogo, o entendimento e a reflexão sobre diferentes temas, como conflitos, violências e paz. Ao longo do estudo, você será convidado a compartilhar suas opiniões, sentimentos e experiências, sempre de forma respeitosa e em um ambiente seguro.

Além disso, haverá momentos em que você poderá vivenciar e discutir situações de conflitos, para que possamos refletir sobre como resolvê-los de maneira pacífica e justa. O foco das atividades será a construção de uma Cultura de Paz, valorizando o respeito à diversidade e a inclusão de todos. As rodas de conversa permitirão que você e os outros participantes possam expressar suas ideias, ouvir os colegas e aprender sobre a importância de viver em harmonia. Lembre-se de que sua participação é voluntária, e você pode desistir a qualquer momento, sem que isso traga nenhum tipo de consequência. A sua opinião e o seu bem-estar são muito importantes para nós durante todo o processo da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras

peçoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser usados para elaboração de dissertação e trabalho científico.

Serão feitos vídeos e fotos que servirão como dados para análise posterior da pesquisadora. Essas intervenções ocorrerão em horário de aula e serão gravadas em áudio e vídeo, posteriormente transcritas e analisadas pela professora-pesquisadora para fins de produção da dissertação de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

As filmagens serão realizadas na escola durante o horário de aula. Portanto, a imagem de seu(sua) filho(a) estará nos vídeos e nas fotos, que serão utilizados para fins científicos e para que outros/outras professores(as) e demais interessados(as) possam assisti-los.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: Construindo a Cultura de Paz na Escola por meio do Esporte: um estudo colaborativo com estudantes na Educação Física. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste Termo de Assentimento. A outra via ficará com a pesquisadora responsável. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Participante

Pesquisadora responsável: Jéssica Carneiro Benetti - Dados para contato: fone (15) 98107-7430; e-mail: jessica.benetti@unesp.br
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa - Dados para contato: e-mail: catia.costa@unesp.br.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - Campus de Bauru/SP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016

Pais e/ou responsáveis,

Informamos que o educando está sendo convidado a participar da pesquisa científica intitulada “Construindo a Cultura de Paz no ensino do Esporte na Escola: um estudo colaborativo com estudantes na Educação Física”, conduzida pela professora-pesquisadora Jéssica Carneiro Benetti, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa tem como objetivo investigar e propor estratégias que possibilitem a construção de uma Cultura de Paz por meio do Esporte nas aulas de EF, promovendo uma educação inclusiva e democrática que valoriza a diversidade. Caso decida consentir a participação de seu(sua) filho(a), esclarecemos que a criança participará de intervenções realizadas no ambiente escolar, que consistem em um planejamento de atividades que promovam a valorização da Cultura de Paz na escola. Haverá momentos em que seu(sua) filho(a) poderá vivenciar e discutir situações de conflitos, para que possamos refletir sobre como resolvê-los de maneira pacífica e justa. O foco das atividades será a construção de uma Cultura de Paz, valorizando o respeito, a diversidade e a inclusão de todos. As rodas de conversa permitirão que os participantes possam expressar suas ideias, ouvir os colegas e aprender sobre a importância de viver em harmonia. Essas intervenções ocorrerão em horário de aula e serão gravadas em áudio e vídeo, posteriormente transcritas e analisadas pela professora-pesquisadora para fins de produção da dissertação de mestrado. A participação do(a) seu(sua) filho(a) é totalmente

voluntária, assim, dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar, como também não haverá remuneração à família. Os riscos decorrentes da participação das crianças nesta pesquisa podem incluir: emocionar-se ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir a experiência do colega; cansar-se da sua participação; sentir-se constrangida ou chatear-se ao ouvir comentários a seu respeito; aborrecer-se por disputar a vez de falar com os colegas; sentir-se obrigada a participar. Caso a criança apresente indícios de qualquer uma dessas manifestações ou qualquer outro tipo de desconforto, a professora-pesquisadora terá o cuidado de interromper a dinâmica para evitar qualquer constrangimento, tomando medidas de acolhimento e atenção, e a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá nos informar, caso ocorra alguma queixa por parte dela, para serem providenciadas as adequações necessárias.

Quanto aos benefícios, estima-se que a criança, ao participar desta pesquisa, possa fortalecer valores individuais e coletivos, desenvolver habilidades de resolução de conflitos, desconstruir estereótipos, desenvolver a empatia e respeito às diferenças, valorizar a diversidade, desenvolver a consciência crítica, que contribuirão tanto para o seu desenvolvimento pessoal quanto para a construção de uma Cultura de Paz na escola.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a professora-pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins acadêmicos e científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), respeitando o sigilo das informações coletadas. Se o(a) sr.(a) se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) sr.(a) e a outra com a professora-pesquisadora, nas quais constam os dados da pesquisadora responsável, sua orientadora e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da UNESP Campus Bauru, podendo solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento que julgar necessário.

Esclareço ainda que, mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, o(a) senhor(a) e seu(sua) filho(a) têm a liberdade de recusar-se a

participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer qualquer prejuízo ou penalidade. Agradeço antecipadamente a participação e a contribuição e apresento meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____
portador(a), do RG _____, responsável
pelo(a) menor _____,
concordo quanto à sua participação na obtenção das informações para o
desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e publicação
das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Itararé, _____ de _____ de 2026.

Assinatura da Professora-pesquisadora

Assinatura do(a) Responsável pela criança

Assinatura da orientadora responsável

Pesquisadora responsável: **Jéssica Carneiro Benetti**

Dados para contato: fone (15) 98107-7430; e-mail: jessica.benetti@unesp.br

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa**

Dados para contato: e-mail: catia.costa@unesp.br

APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - Campus de Bauru/SP**

Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

O seu(sua) filho(a) _____
está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Construindo a Cultura de Paz no ensino do Esporte na Escola: um estudo colaborativo com estudantes na Educação Física”.

Serão feitos vídeos e fotos que servirão como dados para análise posterior da pesquisadora. Essas imagens e áudios serão utilizados em uma sequência didática para apresentar como produto educacional no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

As filmagens serão realizadas na escola durante o horário de aula. Portanto, a imagem de seu(sua) filho(a) estará nos vídeos e fotos, que serão utilizados para fins científicos e para que outros/outras professores/as e demais interessados(as) possam assisti-los.

Os riscos associados à pesquisa são mínimos e, caso seja necessário, seu(sua) filho(a) poderá contar com o apoio da professora/pesquisadora. A participação na pesquisa não é obrigatória, sendo um direito da criança desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciadas as gravações. Em caso de desconforto ou dúvidas relacionadas à pesquisa, pedimos que entre em contato pessoalmente com a professora/pesquisadora Jéssica Carneiro Benetti, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa, ou pelo telefone (15) 98107-7430.

O(A) senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos da criança?

() Sim () Não

Deste modo, eu _____,

CPF: _____, RG: _____, residente e domiciliado/a à Av/Rua _____, Cidade: _____,

AUTORIZO, por meio do presente termo, a utilização da imagem (fotos e vídeos) do(a) meu(minha) filho(a) _____ nesta

pesquisa e tenho ciência de que a imagem será utilizada para fins científicos e de estudos (dissertação, produto educacional, tese, livros, artigos, reuniões científicas, slides, vídeos, redes sociais), em favor da pesquisadora, acima especificada, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Itararé, _____ de _____ de 2026.

Assinatura da Professora-pesquisadora

Assinatura do(a) Responsável pela criança

APÊNDICE D - Recurso Educacional

Jéssica Carneiro Benetti
Catia Silvana da Costa

**CONSTRUINDO A CULTURA DE PAZ NO
ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA:**

PISTAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE E - Carta de Anuência

PROEF
Educação Física em Rede Nacional



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Claudinei Aparecido Calabrez diretor da Escola Municipal "Professora Maria Aparecida dos Santos Brigola", declaro que tenho ciência e autorizo institucionalmente o desenvolvimento do projeto de pesquisa de mestrado intitulado "Construindo a Cultura de Paz na escola: um estudo colaborativo com estudantes na Educação Física", a ser conduzido pela aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", núcleo Bauru, Jéssica Carneiro Benetti, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Catia Silvana da Costa, junto a esta instituição, condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação.

Declaro também que conheço e farei cumprir os requisitos das resoluções éticas brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016 e tendo esta instituição condições para o desenvolvimento deste Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Itararé, 15 de abril de 2025

Direção

Esc. Prof. Maria Aparecida dos Santos Brigola
Rua Dr. Demétrio de Aguiar, 355
Jardim Alvorada - CEP 14460-000 - Itararé/SP
Fones: (16) 3532-3274 - Fax: (16) 3532-423
2ndcassimiro@educacao.sp.gov.br

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONSTRUINDO A CULTURA DE PAZ NA ESCOLA: UM ESTUDO COLABORATIVO COM ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: JESSICA CARNEIRO BENETTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87989825.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.572.979

Apresentação do Projeto:

Conforme apresentado no documento "Informações Básicas do Projeto de Pesquisa", trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado profissional com o objetivo de "investigar de que modo as aulas de Educação Física podem ser utilizadas como espaço para a construção da cultura de paz na escola, por meio de uma proposta pedagógica que integra conteúdos da EF e os princípios da Educação para a Paz."

Objetivo da Pesquisa:

Conforme apresentado no documento "Informações Básicas do Projeto de Pesquisa":

"Objetivo Primário:

Investigar e propor estratégias que possibilitem a construção de uma cultura de paz por meio das aulas de EF, integrando os conteúdos da EF, em uma abordagem de Educação para a Paz, a fim de promover uma educação inclusiva e democrática que valorize a diversidade.

Objetivo Secundário:

Integrar os conteúdos da EF em uma abordagem de Educação para a Paz, utilizando as cinco pedagogias da paz;

Mapear microviolências e conflitos relatados pelos estudantes e propor práticas que revelem, problematizem e ressignifiquem essas violências;

Proporcionar voz ativa aos estudantes, a fim de conhecer suas percepções sobre paz, conflitos

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.572.979

e violências;

Articular práticas corporais tradicionais (como capoeira, jogos e brincadeiras de origem indígena e africana) para construir valores de respeito,

valores e direitos humanos, ancestralidade, pertencimento e, conseqüentemente, Cultura de Paz.

Investigar e analisar se a intervenção pedagógica por meio das aulas de EF irá promover a construção da Cultura de Paz, mudança na percepção e atitudes dos estudantes.

Organizar um e-book, com sequências didáticas articulando os conteúdos da EF com a abordagem da Educação para a Paz."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme apresentado no documento "Informações Básicas do Projeto de Pesquisa":

"Riscos:

Os riscos decorrentes da participação das crianças nesta pesquisa podem incluir: emocionar-se ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir a experiência do colega; cansar-se da sua participação; sentir-se constrangida ou chatear-se ao ouvir comentários a seu respeito; aborrecer-se por disputar a vez de falar com os colegas; sentir-se obrigada a participar. Caso a criança apresente indícios de qualquer uma dessas manifestações ou qualquer outro tipo de desconforto, a professora-pesquisadora terá o cuidado de interromper a dinâmica para evitar qualquer constrangimento, tomando medidas de acolhimento e atenção, e a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá nos informar, caso ocorra alguma queixa por parte dela, para serem providenciadas as adequações necessárias.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, estima-se que a criança ao participar desta pesquisa possa fortalecer valores individuais e coletivos, desenvolver habilidades de resolução de conflitos, desconstruir estereótipos, desenvolver a empatia e respeito às diferenças, valorizar a diversidade, desenvolver a consciência crítica, que contribuirão tanto para o seu desenvolvimento pessoal quanto para a construção de uma cultura de paz na escola."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado profissional em desenvolvimento junto ao Programa de

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.572.979

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) Campus Bauru. A pesquisa será desenvolvida junto a uma escola municipal do interior do estado de São Paulo e envolverá dois grupos de 30 crianças que frequentam o 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais. A pesquisa não conta com financiamento, sendo os custos da pesquisa arcados com financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados, apenas incluir nos Termos de apresentação que as atividades serão gravadas em vídeo e áudio, como está no TCLE.

Recomendações:

Incluir nos Termos de apresentação que as atividades serão gravadas em vídeo e áudio, como está no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2532786.pdf	16/04/2025 17:43:57		Aceito
Declaração de concordância	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	16/04/2025 17:43:18	JESSICA CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOS.pdf	16/04/2025 17:42:05	JESSICA CARNEIRO BENETTI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Jessica_Benetti.pdf	16/04/2025 17:02:15	JESSICA CARNEIRO BENETTI	Aceito
Folha de Rosto	Doc_001FOLHA_DE_ROSTOassinada.pdf	16/04/2025 16:59:01	JESSICA CARNEIRO	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.572.979

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 16 de Maio de 2025

Assinado por:

Cassiano Merussi Neiva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br