UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

CONFLITOS E AS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA GERADOS PELAS INTERAÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES NA VIVÊNCIA DOS JOGOS SOCIOMOTRIZES EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Fabrício de Freitas

BAURU – SP
2026

FABRÍCIO DE FREITAS

CONFLITOS E AS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA GERADOS PELAS INTERAÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES NA VIVÊNCIA DOS JOGOS SOCIOMOTRIZES EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profª. Drª. Lílian Aparecida Ferreira.

BAURU – SP

2026

F866c

Freitas, Fabrício de

Conflitos e as situações de violência gerados pelas interações entre os estudantes na vivência dos jogos sociomotrizes em aulas de Educação Física / Fabrício de Freitas. -- Bauru, 2026

261 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

1. Jogos. 2. Diálogo. 3. Ensino. 4. Conduta Motriz.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FABRICIO DE FREITAS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 27 de fevereiro de 2026, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FABRICIO DE FREITAS, intitulada "**CONFLITOS E AS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA GERADOS PELAS INTERAÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES NA VIVÊNCIA DOS JOGOS SOCIOMOTRIZES EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA e produto educacional " No conflito, reflito. Se converso, não brigo! - Ações de intervenção reflexivas e dialógicas nas interações conflituosas entre alunos nas aulas de Educação Física**"". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Prof. Dr. JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Desportos Coletivos / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Profa. Dra. FERNANDA ROSSI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Bauru - FC. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

gov.br Documento assinado digitalmente
LILIAN APARECIDA FERREIRA
Data: 28/02/2026 11:35:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, antes de tudo, à minha esposa, Célia, e às minhas amadas filhas, Giovana, Gabrielly e Milena, razão maior da minha existência, luz que ilumina meus caminhos e força que sustenta cada passo desta trajetória. Em cada página aqui escrita, está também o amor, a paciência e o incentivo de vocês, que deram sentido a esta conquista.

À minha avó materna, Virgília de Oliveira Freitas, que, desde os meus primeiros passos na educação, mesmo sem o letramento que abre caminhos para o mundo, foi alicerce, cuidado e força fundamental para que eu seguisse adiante. Ainda que não tenha permanecido até o final desta caminhada, foi você quem tornou possível o início e sustentou, com amor e esforço, os passos que hoje me permitem concluir mais esta etapa. Esta conquista também é sua.

À minha mãe, Sônia de Freitas, que batalhou incansavelmente para que eu pudesse me manter neste processo, enfrentando comigo as dificuldades e tornando possível a continuidade desta trajetória. Sua força, dedicação e amor foram essenciais para que este momento se concretizasse.

À minha tia, Maria Villar de Freitas, pelo incentivo constante e por acreditar na importância dos estudos como caminho de transformação, motivando-me a seguir em frente até alcançar este momento tão significativo.

Dedico, aos professores e professoras de Educação Física Escolar que, nas diversas trocas, diálogos e experiências compartilhadas ao longo da minha trajetória, fomentaram em mim o desejo permanente de pesquisar, aprender e me formar continuamente. Em cada encontro, reflexão e ensinamento, fortaleceram a convicção de que a formação docente é um processo inacabado, construído no movimento vivo da prática, do estudo e do compromisso com a educação. Professores, cuja atuação comprometida e sensível reafirma, todos os dias, a potência transformadora da educação.

Aos estudantes da Educação Básica, razão viva da escola e da esperança que se faz presença, ação e movimento. Em cada encontro, em cada gesto, em cada conflito e em cada possibilidade de diálogo, renova-se a crença de que

educar é também transformar e humanizar. De maneira muito especial, dedico este trabalho aos estudantes que participaram desta pesquisa e a todos aqueles que, em algum momento de suas trajetórias escolares, tiveram suas experiências marcadas por situações de exclusão, preconceito ou silenciamento. Que os conflitos vividos no espaço escolar possam converter-se em possibilidades de escuta, reflexão e crescimento, abrindo caminhos para relações mais humanas e democráticas.

Dedico estas páginas à esperança que não se limita à espera, mas que se realiza no movimento, no diálogo e na ação pedagógica comprometida com a transformação da realidade. Que a Educação Física Escolar siga sendo espaço de encontro, acolhimento e formação humana, onde cada estudante seja reconhecido em sua dignidade, singularidade e direito de pertencer.

AGRADECIMENTO

A Deus, princípio e sustento de todas as coisas, elevo minha primeira e mais profunda gratidão. Foi na fé que encontrei forças para atravessar os momentos de incerteza, coragem para persistir diante dos desafios e serenidade para compreender que cada etapa desta caminhada tinha seu tempo e seu propósito. A Ele, que iluminou meus passos e fortaleceu meu espírito, dedico, antes de tudo, esta conquista.

À minha esposa e às minhas filhas, dirijo o agradecimento mais íntimo e verdadeiro deste trabalho. Vocês foram o sentido da minha perseverança e a razão pela qual jamais deixei de seguir. Nos momentos em que a pesquisa exigiu silêncio, ausência e longas horas de dedicação, foi o amor de vocês que me sustentou. Cada palavra aqui escrita carrega a presença afetuosa, a paciência e a compreensão que me ofereceram ao longo desta jornada. Mais do que um título, esta conquista pertence à nossa história, construída no amor, na cumplicidade e na esperança compartilhada.

Acrescento meu mais profundo agradecimento aos meus professores, desde a Educação Básica, que, nos primeiros passos da minha trajetória, lançaram os fundamentos e edificaram o alicerce que hoje me permite chegar até aqui. Foram mestres que acreditaram em meu potencial, que não desistiram de mim e que, com sensibilidade, dedicação e compromisso com a formação humana, ofereceram o impulso necessário para que eu prosseguisse, mesmo diante dos desafios e das incertezas do caminho.

Aos professores do Ensino Superior (UNESP – Presidente Prudente), expresso igualmente minha sincera gratidão por terem ampliado meus horizontes e suscitado reflexões decisivas em minha formação acadêmica e profissional. Por meio de seus ensinamentos, questionamentos e provocações teóricas, fui levado a buscar novos rumos dentro do vasto campo da Educação Física, construindo novos olhares sobre um mundo que antes eu percebia de maneira limitada. Com vocês, aprendi a compreender a educação e a prática pedagógica em sua profundidade, complexidade e potência transformadora, reconhecendo-as como espaços de formação, diálogo e emancipação.

Aos meus amigos, expresso minha sincera gratidão por terem estado ao meu lado ao longo de todo esse processo, compartilhando comigo as angústias, os desafios e a luta constante para a finalização desta pesquisa. Agradeço especialmente àqueles que caminham comigo desde a infância e/ou desde a graduação, testemunhando de perto cada batalha travada para conquistar, com esforço e dignidade, um pequeno espaço na sociedade. A presença, o apoio e a amizade de vocês foram fundamentais para que eu seguisse firme nesta trajetória.

Agradeço à Universidade Estadual Paulista, especialmente aos docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, pela excelência e qualidade do mestrado oferecido, fundamentais para minha formação acadêmica, profissional e humana.

Agradeço, e muitíssimo, à Prof.ª Dra. Lílian Aparecida Ferreira, minha maravilhosa orientadora, pela condução sensível, pelo rigor acadêmico, pela escuta atenta, pela paciência, pelas broncas, pelos elogios e pela confiança depositada em meu processo. Sua orientação foi essencial não apenas para a construção desta pesquisa, mas também para meu amadurecimento como pesquisador e professor.

Meus sinceros agradecimentos aos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisa das Abordagens Táticas dos Esportes Coletivos (NEPATEC), da Universidade Estadual Paulista, pelas reuniões e pelas profundas reflexões teóricas, tão importantes para minha vida profissional e acadêmica.

Agradeço, de modo muito especial, aos integrantes (alunos da graduação e alunos atendidos) do projeto de extensão “Ensinando e Aprendendo Handebol”, da Universidade Estadual Paulista, liderado pela Prof.ª Dra. Lílian Aparecida Ferreira, que me acolheram com generosidade e contribuíram profundamente para minha formação. Nesse espaço, aprendi que ensinamos muito mais do que o esporte em si; ensinamos valores, relações, sentidos e possibilidades de transformação humana. Enquanto educadores, compreendemos que nossa atuação vai muito além das linhas da quadra,

alcançando a formação integral dos sujeitos e reafirmando o compromisso da Educação Física com a educação, o diálogo e a humanização.

À equipe gestora da escola, expresso minha sincera gratidão pelo acolhimento, pela confiança e pelo apoio institucional, essenciais para a realização desta pesquisa no espaço escolar.

À Prof.ª Marília, professora regente da sala, agradeço pela parceria, pela disponibilidade e pela colaboração imprescindível durante o desenvolvimento da pesquisa.

Aos queridos alunos do 5º ano, protagonistas deste estudo, deixo meu agradecimento mais afetuoso e respeitoso. Em cada jogo, em cada vivência, em cada experiência compartilhada, encontrei o verdadeiro sentido desta pesquisa. Vocês deram vida, movimento e significado a este trabalho.

Aos funcionários da escola, minha gratidão pelo apoio, pela cordialidade e pela colaboração em diferentes momentos deste percurso.

Aos professores de Educação Física, parceiros de caminhada e de profissão, agradeço pelas trocas, reflexões e partilhas que tanto enriqueceram esta trajetória acadêmica e profissional.

Aos colegas da pós-graduação, em especial aos companheiros e companheiras da turma do Mestrado Profissional de 2024, registro meu sincero agradecimento pelo companheirismo, pela convivência, pelas trocas de experiências e angústias, pelos debates e reflexões compartilhadas ao longo de toda essa trajetória. Cada encontro, diálogo e momento vivido contribuiu significativamente para a construção deste percurso, fortalecendo não apenas este trabalho, mas também meu processo formativo, acadêmico e humano.

Aos membros da banca examinadora, Prof.ª Dra. Fernanda Rossi, da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru), e Prof. Dr. João Ribas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), registro meu profundo agradecimento pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas contribuições

acadêmicas de grande relevância, que ampliaram as reflexões deste estudo e contribuíram significativamente para sua qualidade teórico-metodológica.

À Prof.ª Drª. Audrey Dias (Diretora da EMEI Márcia Andaló), minha especial gratidão pelo apoio desde a construção inicial do projeto, pelas orientações generosas e pela presença importante ao longo desta caminhada.

Agradeço enormemente ao meu companheiro de profissão e amigo, Gelson Teodoro, pela elaboração dos quadrinhos, e à Sara Mandolini, pela diagramação e ilustração do meu produto educacional. Ambos foram fundamentais para transformar em realidade a ideia que antes estava apenas no papel, contribuindo de forma decisiva para a materialização deste e-book.

Agradeço também, com igual carinho e reconhecimento, à minha filha, Milena, pela ilustração da contracapa, que agregou significativamente à proposta estética e ao sentido formativo do e-book, enriquecendo ainda mais a identidade do produto.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta jornada. Este trabalho não é apenas resultado de um esforço individual, mas expressão de uma construção coletiva, tecida por mãos, vozes, afetos e saberes que se encontraram ao longo do caminho.

Inspirado em Paulo Freire, compreendo que a esperança não se reduz à espera passiva, mas se realiza como movimento, ação e compromisso com a transformação. Foi com essa esperança ativa, que impulsiona o fazer pedagógico e a produção do conhecimento, que este trabalho foi sendo tecido ao longo do tempo. Que esta pesquisa possa, à luz do pensamento freireano, reafirmar a educação como espaço de diálogo, humanização e transformação social.

“Entre moinhos que julguei gigantes e caminhos que inventei como destino, aprendi que a realidade pouco vale sem a coragem de sonhá-la. Pois é nessa ousadia de lutar contra o impossível que o homem revela quem verdadeiramente é”

(Adaptado de *Dom Quixote,* de Miguel de Cervantes)

RESUMO

No processo de ensino dos jogos sociomotores nas aulas de Educação Física, as manifestações de conflitos nas interações entre os estudantes têm se mostrado recorrentes. Embora os conflitos sejam elementos sociais próprios das relações humanas, caracterizados pela expressão de diferentes visões de mundo, suas ocorrências nesse componente curricular têm se desdobrado em situações de violência verbal, simbólica e física. Nesse contexto, o presente estudo teve por objetivo geral identificar e analisar as implicações de um processo de ensino sobre os conflitos e as situações de violência gerados pelas interações entre os/as estudantes na vivência dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição em aulas de Educação Física. A pesquisa pautou-se por uma abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa intervenção-pedagógica. Os participantes foram 27 estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. O professor de Educação Física assumiu o duplo papel de docente e investigador, configurando-se como professor-pesquisador. Os dados foram coletados por meio de diários de aula e entrevistas com os estudantes. O referencial teórico fundamentou-se na Praxiologia Motriz, a partir das contribuições de Pierre Parlebas, articulada aos pressupostos da Pedagogia Freireana, compreendendo os jogos sociomotrizes de cooperação-oposição como práticas corporais regidas por uma lógica interna específica e, simultaneamente, como espaços educativos de diálogo e problematização. A análise dos dados permitiu a construção de três categorias analíticas: (1) conflitos entre companheiros e adversários e seus desdobramentos em situações de violência; (2) conflitos relacionados às regras e à estrutura dos jogos, vinculados à lógica interna das práticas sociomotores; e (3) desafios e possibilidades do processo educativo, evidenciando o papel da mediação pedagógica, do diálogo e da reflexão coletiva. Os resultados indicaram que os jogos sociomotrizes de cooperação-oposição se mostraram como contextos privilegiados para a emergência de conflitos, encontrando no campo da Educação Física potencialidades de problematização e construção de aprendizagens relacionadas à convivência. A articulação entre Praxiologia Motriz e a Pedagogia Freireana ampliou as possibilidades educativas da Educação Física escolar, contribuindo para a construção de relações mais conscientes, dialógicas e respeitosas no contexto das interações entre os estudantes nas práticas corporais.

Palavras-chave: Jogos. Diálogo. Ensino. Conduta Motriz.

ABSTRACT

In the teaching process of sociomotor games in Physical Education classes, manifestations of conflict in student interactions have proven to be recurrent. Although conflicts are social elements inherent to human relations, characterized by the expression of different worldviews, their occurrence in this curricular component has unfolded into situations of verbal, symbolic, and physical violence. In this context, the present study aimed to identify and analyze the implications of a teaching process on conflicts and situations of violence generated by interactions between students in the experience of cooperative-oppositional sociomotor games in Physical Education classes. The research was based on a qualitative approach, inspired by intervention-pedagogical research. The participants were 27 students from a 5th-grade class at a municipal public elementary school. The Physical Education teacher assumed the dual role of teacher and researcher, configuring himself as a teacher-researcher. Data were collected through class diaries and interviews with students. The theoretical framework was based on Motor Praxiology, drawing from the contributions of Pierre Parlebas, articulated with the assumptions of Freirean Pedagogy, understanding sociomotor games of cooperation-opposition as bodily practices governed by a specific internal logic and, simultaneously, as educational spaces for dialogue and problematization. The data analysis allowed for the construction of three analytical categories: (1) conflicts between teammates and opponents and their unfolding into situations of violence; (2) conflicts related to the rules and structure of games, linked to the internal logic of sociomotor practices; and (3) challenges and possibilities of the educational process, highlighting the role of pedagogical mediation, dialogue, and collective reflection. The results indicate that cooperative-oppositional sociomotor games constitute privileged contexts for both the emergence of conflicts, finding in the field of Physical Education potential for problematization and construction of learning related to coexistence. We consider that the articulation between Motor Praxiology and Freirean Pedagogy expands the educational potential of school Physical Education, contributing to the construction of more conscious, dialogical, and respectful relationships in the context of interactions between students in bodily practices.

Keywords: Games. Dialogue. Teaching. Motor Conduct.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados identificados no levantamento em bases de dados sobre a temática conflito e violência na escola e na Educação Física **37**

Quadro 2: Síntese de estudos sobre conflitos e violência no contexto escolar...**39**

Quadro 3: Universais ludomotrizes em jogos sociomotrizes de cooperação-oposição..... **63**

Quadro 4: Caracterização dos estudantes que participaram da pesquisa..... **88**

Quadro 5: Detalhamento dos planos de aula desenvolvidos.....**94**

Quadro 6: Organização e estruturação do processo de coleta de dados e análise..... **119**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Árvore exponencial das práticas motrizes..... **58**

Figura 2: Classes Motrizes que caracterizam a Educação Física Escolar..... **67**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 04
CAPÍTULO 1: CONFLITOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NA EDUCAÇÃO FÍSICA 21
1.1 Conflitos na Educação Escolar **21**
1.2 Conflitos e violência na Educação Física **36**
CAPÍTULO 2: AS INTERAÇÕES ENTRE OS PARTICIPANTES E OS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PRÁTICAS SOCIOMOTRIZES DE COOPERAÇÃO-OPOSIÇÃO..... 53
2.1 As práticas sociomotrizes de cooperação-oposição e as interações entre os participantes **53**
2.2 Processo Educativo **71**
CAPÍTULO 3: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA 85
3.1 Abordagem da pesquisa **85**
3.2 Participantes do estudo e o contexto da instituição escolar **87**
3.3. Técnicas de coleta de dados **89**
3.4 Ações de intervenção **93**
3.5 Análise dos dados **117**
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS 123
4.1 Conflitos entre companheiros e adversários nos jogos: seus desdobramentos em situações de violência **123**
4.2 Conflitos relacionados à lógica interna dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição (regras, estrutura, universais ludomotrizes) **138**
4.3. Desafios e possibilidades do processo educativo na mediação dos conflitos **156**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **173**
REFERÊNCIAS 176
APÊNDICE 1 184
APÊNDICE 2 186
APÊNDICE 3 189
APÊNDICE 4 235
APÊNDICE 5 258
ANEXO 1 259

INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra idade me vi envolvido com as práticas corporais em geral, seja praticando ou assistindo. Lembro-me das vivências na rua, com amigos onde brincávamos e jogávamos. Era rotineiro ir ao campo de futebol da cidade para assistir jogos de futebol amador e até atuar como gandula, a intenção era estar envolvido/inserido no contexto, fazer parte daquilo que era um sonho. Campo esse onde treinávamos durante a semana. O futebol era o esporte mais frequentado, até ter contato com o basquete por intervenção do professor que necessitava de alunos altos. Depois veio a natação, o atletismo, o ciclismo, skate. Entendo que até o *parkour* estava no rol, pulando muros e outros obstáculos pela cidade. Havia as brincadeiras como a burica (burca, biroca, bolinha de gude), peão, bets (taco), pular corda, esconde-esconde, polícia e ladrão, vôlei (a rede era uma linha de arvore a outra), nadar em rios e até amarelinha.

Foi uma infância rica de movimentos, a rua era o principal espaço dessas vivencias, de liberdade. A riqueza de vivencias também trouxe a gama de conflitos, de situações divergentes. As situações que me recordo aconteciam nos campos, no clube e na rua onde era nosso parque, e quase sempre terminavam em agressões verbais ou físicas (empurrões na maioria das vezes), porém na sequência sempre voltávamos a brincar/jogar.

Por ter a convivência em ambientes frequentado em sua maioria por homens, também era comum ouvir ofensas proferidas do tipo: “parece mulher”, “vai jogar vôlei, futebol é para homem”, “joga igual homem”. Situações que na época até reproduzia, hoje vejo ainda sendo reproduzida em diversos ambientes em menor intensidade, mas ainda presente.

Paralelo a isso, seguia minha jornada esportiva, iniciada pelo futebol e pendendo para o basquete que se tornou uma grande paixão. Tive a vivência do voleibol e até praticava fora da escola, o handebol só fui conhecer na universidade, e pouco pratiquei. Outros esportes vivenciei como espectador, mas sempre com a paixão pelo movimento. O basquete até hoje faz parte de

minha vida, ainda jogo, fui técnico e grande espectador desse esporte. Participei de competições oficiais e hoje apenas amadoras não oficiais, mas sempre busco estar no meio esportivo, envolvido com as ações que acontecem. Vivenciei muitos conflitos no decorrer desses anos e vivencias, nos esportes com mais frequência, mas não se isentam os jogos praticados na rua e praças. O machismo, o preconceito com o menos habilidoso, o jogador que não era tão "esperto" para burlar as regras, eram situações que geravam exclusão, conflito, violência. Os responsáveis em gerar tais situações eram os próprios praticantes, mas também vi professores em sua prática excluírem e forçarem atos transgressores para vencerem jogos/partidas. Claro que há exceções, e vi também quem motivava e era exemplo para seus educandos.

No mundo do esporte de alto rendimento, como treinador, vi as mais perversas ocorrências, das quais se originavam conflitos e situações de desrespeito. Eu fui exemplo de aluno excluído e de aluno protagonista, vivi as duas faces da moeda, o que me deu a oportunidade de analisar e agir de forma assertiva com o outro.

Seguindo minha vida acadêmica, busquei a Educação Física justamente pelo amor ao esporte, mas encontrei lá outras formas de vivenciar e trabalhar na/com Educação Física.

Em 1998 ingressei na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Presidente Prudente no curso de Licenciatura em Educação Física. Entendia, na época, que o professor deveria ensinar os esportes, suas técnicas e táticas sem a necessidade de refletir sobre outros assuntos, como valores atitudinais e acontecimentos da sociedade. Com o passar dos anos na graduação e no contato com o ensino, pude refletir sobre a ação docente do professor de Educação Física para além do esporte, para um ensinar integral, que envolva as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Entendo que isso tenha colaborado para minha formação e para a intervenção nas aulas que lecionaria futuramente. Me encontrei na educação, lugar em que vi possibilidades de mudar muita coisa que havia vivido nesses anos que antecederam minha entrada na universidade.

Em 2006 ingressei como professor efetivo na disciplina de Educação Física junto à Secretaria da Educação Estadual de São Paulo (SEE/SP),

trabalhando com turmas do ensino fundamental anos iniciais e anos finais, além de turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACDs) de basquete, handebol, futsal e atletismo. Um dos desafios com o qual me deparei, ao ingressar como professor, foi o de mobilizar os estudantes a se engajarem nas aulas de Educação Física para que tivessem uma boa formação integral e humana, aprendendo sobre temas da cultura corporal e não apenas sobre alguns esportes coletivos denominados “quarteto fantástico” (futebol, voleibol, handebol e basquetebol). Outro fato era promover a ação protagonista do aluno, que o levasse a refletir sobre suas ações e ser mais ativo nas construções durante as atividades, descentralizando o professor do processo de aprendizagem. Nesse período tivemos mudanças no currículo do Estado de SP, inclusão de material exclusivo para as aulas de Educação Física que começaram com um jornal e depois vieram a se tornar um caderno do aluno com atividades teóricas.

Esse material foi um apoio que ajudou nessa transição, numa ação pedagógica intencional em prol da formação do cidadão, permitindo conhecer e ressignificar as diversas manifestações da “Cultura de Movimento”[1]. Aplicar os aprendizados teóricos da graduação além dos estágios obrigatórios, nas aulas de Educação Física que agora era regente, não foi uma tarefa simples. Outro grande desafio foi desmembrar o esporte de sua visão tecnicista ainda presente nas aulas, que visavam a técnica, repetição e reprodução do alto rendimento, fomentando a ideia de que a escola funcionava como espaço formador de atletas, excludente e que não olhava para outros aspectos, como os socioculturais.

A Educação Física, segundo Bracht (2000), teve, até meados da década de 1980, seu conteúdo marcado pela ideia de simples atividade, mais especificamente, atividade física. Esse entendimento conferiu um caráter particular à Educação Física, que - diferente das demais disciplinas escolares que dispunham de um conjunto de conhecimentos mais ou menos estáveis,

[1] O termo é utilizado, principalmente a partir da década de 1990 no Brasil, inspirado pela produção de Elenor Kunz (1994). A ideia é que a Educação Física escolar não deve se restringir ao treino técnico do corpo, mas à apropriação crítica da cultura de movimento, possibilitando ao aluno compreender, experimentar, ressignificar e transformar as práticas corporais. Conceito apropriado pelo currículo do Estado de São Paulo em 2008 como proposta e em 2010 se estabelece como Currículo, trazendo a proposição do que os alunos deveriam aprender/apreender.

dotados de registros e uma sistematização registrada em livros e nos cadernos dos alunos – envolvia um conjunto de atividade de exercitação e sem um conhecimento.

> Nos anos 1980, no contexto de uma ampla movimentação social e política em prol da democratização da sociedade brasileira, constituiu-se, também no âmbito da comunidade da Educação Física brasileira, um movimento, posteriormente denominado movimento renovador, que se caracterizou por uma forte crítica à função atribuída até então à Educação Física no currículo escolar. Decorre dessa crítica uma mudança radical do entendimento do conteúdo da disciplina. (Bracht, 2010, p. 2).

O novo entendimento da Educação Física irá reconfigurar de modo radical o que vinha sendo feito nas escolas brasileiras, alterando uma concepção que antes vinha assentada na aptidão física para uma outra, agora sob as bases da cultura e dos processos de significação acerca do corpo e do movimento das pessoas.

> Para caracterizar essa mudança de forma pontual, podemos dizer que o movimento renovador da Educação Física brasileira promoveu uma "desnaturalização" do seu objeto. Isso quer dizer que o corpo não mais é entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós) e sim, principalmente, como uma construção cultural, portanto, simbólica. (Bracht, 2020, p. 3).

São cunhadas expressões para definir os conteúdos como uma dimensão da cultura, e sua função como a de inserir os alunos na cultura corporal de movimento, como destaca João Batista Freire (2011).

> Na Educação Física, o desenvolvimento do indivíduo num meio ambiente humano – portanto, cultural e social – deve ser o objetivo principal, independentemente de qualquer divisão que se tente fazer de seu conteúdo em áreas de conhecimento. É preciso valorizar a tarefa coletiva; para isso, em se tratando de educação física, possuímos diversos recursos[...] (Freire, 2011, p. 29).

Tais mudanças na concepção da Educação Física, trouxeram ao componente curricular, definições mais claras sobre conhecimentos[2] que sejam específicos à área.

Essa compreensão permanece presente nas orientações curriculares mais recentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física escolar, entendendo-a como um conjunto de práticas corporais historicamente produzidas e socialmente significadas, que devem ser tematizadas pedagogicamente na escola, possibilitando aos estudantes vivenciar, compreender, analisar e ressignificar tais práticas. Nesse sentido, a BNCC destaca que a Educação Física integra a área de Linguagens e tem como objetivo ampliar o repertório cultural dos estudantes por meio de práticas como jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginásticas, favorecendo a participação crítica e autônoma nas diversas manifestações da cultura corporal (Brasil, 2018).

Durante meus anos de docência, sempre busquei informação através de cursos de aperfeiçoamento, de trocas de experiências, de leituras, formações que agregassem à minha prática, e numa dessas (com)vivências, me deparei com a Praxiologia Motriz, o ano era 2017. Através de formação na qual fomos inseridos nesse universo, pude conhecer outra forma de olhar/observar a Educação Física e minhas aulas, além de proporcionar aos alunos novas formas de intervir em suas ações, que aprendi a denominar por ações motrizes. Tal contato me acendeu uma chama da curiosidade, despertando interesse em

---

[2] Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997), esses conhecimentos abrangem:

1. **Jogos e Brincadeiras** — como formas de interação social, expressão cultural e aprendizado de regras, papéis e valores coletivos.
2. **Esportes** — não apenas sob o viés competitivo, mas como práticas culturais que envolvem cooperação, regras, estratégias e sentidos sociais.
3. **Dança** — enquanto linguagem corporal que expressa identidades, emoções e tradições culturais.
4. **Lutas** — como práticas de confronto simbólico e expressão de controle, respeito e técnica.
5. **Ginásticas** — entendidas em sua pluralidade (artística, laboral, de condicionamento, etc.), como práticas de cuidado e expressão do corpo.
6. **Atividades rítmicas e expressivas** — que ampliam a percepção de ritmo, coordenação e comunicação corporal.

entender mais o tema e em me aprofundar em assuntos que pudessem ser relacionados à minha prática docente. Assim, me desafiei a tentar o ingresso na pós-graduação stricto sensu.

Após o meu ingresso no programa de pós-graduação stricto sensu – mestrado profissional, participei do projeto de extensão universitária “Ensinando e Aprendendo Handebol”[3]. Experiência muito importante para colaborar com novos modelos de ensino do esporte de maneira crítica e inclusiva, aprendendo a ensinar o esporte e além do esporte, bem como tratar o conflito de forma não punitiva. A perspectiva de ensino do projeto valoriza o ensino dos esportes para todos e todas, sendo uma possibilidade de ensino do esporte diferente do que ocorreu em grande parte da Educação Física tradicional nas últimas décadas: que valorizava apenas os aspectos biológicos, tecnicistas, aptidão física e a detecção de talentos.

A experiência no projeto de extensão foi significativa para reforçar o meu compromisso com o ensino dos esportes em uma perspectiva que valorize o ensino do esporte e jogos e, além destas práticas, os valores atitudinais e comportamentais, agregando mais saberes a uma intenção pedagógica que empiricamente carregava comigo e punha à prova nas aulas, obtendo erros e acertos na ação docente, sem amparo acadêmico suficiente. O professor deve ser questionador, curioso em sua prática docente, formar e se formar nas ações que gerem saberes para agregar a sua prática, e para tal deve estar em constante formação, não procrastinando em sua rotina, negando mudanças e novos métodos de agir.

Com tudo isso, ainda é possível observarmos nas escolas uma prática tradicional, voltada para o tecnicismo e a repetição, gerando posturas de alunos que apenas reproduzem sem reflexão sobre suas ações, esperando sempre do professor um comando para agir/movimentar/criar. Ao se formar, refletir sobre suas ações, o professor tende a entender que não é o centro da aprendizagem, tornando o aluno esse foco, e proporcionando uma Educação Física mais crítica.

[3] O projeto de extensão universitária “Ensinando e Aprendendo Handebol” é desenvolvido no DEF/UNESP/Bauru, e tem o objetivo de ensinar a iniciação ao handebol, participam crianças e adolescentes de faixas etárias e gêneros diversos em uma mesma turma. Dedica-se a estruturar as dinâmicas da formação inicial de futuros profissionais da Educação Física, assentado no diálogo e na reflexão como bases desse processo formativo.

Reforçamos as perspectivas de autores que valorizam o modelo de ensino crítico das práticas corporais diversas e dos esportes, que é iniciado na década de 1980 (Bracht, 2010). Ao pensarmos que a Educação Física deva tratar assuntos que envolvem atitudes e valores, entendemos que deve haver reflexão, possibilitando ao aluno desenvolver sua argumentação e capacidade crítica.

Como aponta Vago (1996), ao falar do Esporte “na” e “da” escola, traz uma comparação onde o esporte “na’ escola é vivenciado de maneira acrítica, apenas uma reprodução das manifestações externas que envolvem o esporte de alto rendimento, negando ao educando possibilidades de reflexão/intervenção. Enquanto o esporte “da” escola, é inclusivo, democrático e crítico, possibilitando aos estudantes uma reflexão que não é possível no ensino tradicional que apresenta apenas o esporte “na” escola. Vago (1996) enfatiza que a escola deve promover o desenvolvimento integral dos alunos e abordar as relações entre esporte, educação e sociedade. Nesse cenário, entendemos que toda prática corporal deva ser assim vivenciada, de forma reflexiva e crítica, abordando acontecimentos que surjam no interior de prática bem como os que nela interferem externamente.

Na intenção de entender/pesquisar os acontecimentos recorrentes em minhas aulas, busquei olhar para a sociedade que cerca o ambiente escolar que estou inserido e de onde vêm os educandos que dele fazem parte, e não posso negar a influência que o macro (sociedade capitalista) tem sobre as instituições e seus agentes. Soares e cols. (1992) trazem uma crítica ao modelo tradicional de ensino nas aulas de Educação Física, buscando superar as abordagens tecnicistas e reprodutoras da lógica capitalista. Os mesmos autores entendem que a Educação Física escolar está inserida numa totalidade social, sendo determinada pelas condições materiais e pelas contradições da sociedade. Sociedade essa, capitalista, que imprime suas marcas nas instituições escolares, refletindo e reproduzindo uma lógica baseada na competição, na produtividade e na hierarquização.

A Educação Física, nesse contexto, não escapa aos mecanismos de dominação, consumismo e alienação. Soares e cols. (1992) propõem uma abordagem crítico-superadora, com intencionalidade pedagógica de formar sujeitos críticos e conscientes das relações sociais que estão inseridos,

adquirindo capacidade de agir/intervir quando necessário, como nas situações de conflito que emergem desse contexto, por exemplo. Logo, ao conhecer o contexto que (con)vivem, os educandos podem promover mudanças.

Lecionando há quase 20 anos, tive a grata oportunidade de ensinar em diversas escolas e ter contato com diversas realidades e culturas, e algo que sempre percebi em comum era a existência de conflitos nas aulas de Educação Física, fosse a atividade mais simples e sem interação direta com o outro, eles sempre aconteciam. Oriundos de algo acontecido fora da aula, fora da escola ou até mesmo dentro da aula, eles sempre estavam acontecendo durante as atividades.

Os conflitos podem ocorrer na sociedade em geral e no ambiente escolar por diversas motivações, Chrispino (2007), destaca que o conflito significa a falta de compreensão entre duas ou mais partes. Isso não significa necessariamente algo negativo, pois ao expor pontos divergentes em um conflito, é possível promover novas reflexões que podem colaborar para a mudança de atitudes dos envolvidos.

Essa recorrência gerou em mim inquietações, que atrelada às leituras, debates e reflexões, se tornaram desejo de estudos para compreender e possivelmente intervir nas relações conflituosas. Os questionamentos acerca do tema são inúmeros, mas a intenção é focar em possibilidades, em ações atingíveis.

Sabendo que tais inquietações partiram da aplicação de jogos diversos nas aulas de Educação Física, e quase sempre as formas de resolução não eram satisfatórias e assertivas, como sanções disciplinares que só tinham validade momentânea e não geravam frutos permanentes, se fez necessário um estudo aprofundado das diversas questões que se levantam do problema. Entender os conflitos, os saberes pré-escolar desses alunos e como recebem as informações que precedem a prática no ambiente escolar é relevante para pensar nas possibilidades de intervenção sobre o assunto. Não podemos então fugir de ações dialógicas, reflexivas e protagonistas, que favoreçam a participação do aluno no processo e seu possível desenvolvimento.

João Batista Freire (2011) salienta que o jogo desenvolvido nas aulas de Educação Física deve ser diferente do jogo que a criança pratica fora da escola,

uma vez que o primeiro deve atender a determinados objetivos, como o desenvolvimento de certas habilidades motoras ou perceptivas.

Em João Batista Freire (2011), o conceito de desenvolvimento é, sem dúvida, ampliado, uma vez que o autor, sem negar o aspecto motor, ressalta o desenvolvimento cognitivo e afetivo, como reflete Daolio (2020) sobre a questão cultural nos estudos de Freire. Entendemos que a afetividade envolve a construção de valores, pois o aluno sendo capaz de desenvolver a empatia poderá/aprenderá dialogar e escutar mais o outro antes de tentar impor sua visão/opinião e criar situações desrespeitosas e/ou violentas.

Problematizar os conflitos sobre uma perspectiva dialógica, que fuja da punição que impera nos ambientes escolares quando há fuga dos padrões impostos, envolve a intenção de compreender o educando que interage com o outro, suas intenções, vivências e como isso pode influenciar positiva ou negativamente nas ações dentro do ambiente escolar.

Tais ações pedagógicas dialógicas, assentadas numa abordagem que direcione os envolvidos à uma reflexão-ação, buscam conhecer seus saberes construídos fora do ambiente escolar e, se tais saberes podem ser (res)significados dentro do contexto escolar. Assim, os saberes escolares podem se tornar significativos, com sentido e com possibilidades de contextualizar a realidade vivida.

As formas de lidar com os conflitos e com as situações de violência nas instituições escolares costumam ser caracterizadas por ações marcadas por castigos e punições que tendem a tratar com imediatismo as ocorrências de urgência que emergem das interações entre os estudantes, sem, contudo, explorar a vasta possibilidade que os conflitos podem oferecer enquanto um recurso educativo. Ademais, o entendimento de visões de mundo distintas, numa sociedade que se mostra cada vez mais intolerante ao outro/ao diferente, poderia revelar outros modos de nos relacionarmos, confrontando, particularmente, os desdobramentos violentos que nascem e são alimentadas pelas interações conflituosas.

Incialmente, tinha o entendimento de que o conflito era algo ruim, negativo e danoso ao processo de aprendizagem. Todavia, para amparar minha pesquisa busquei na literatura produções que me trouxessem entendimento do conflito na

sociedade, na escola e nas aulas de Educação Física, que me auxiliassem a entender as possíveis origens do conflito e o que levava aos seus desdobramentos.

Chrispino (2007) nos trouxe a compreensão de que os conflitos podem ocorrer na sociedade em geral e no ambiente escolar por diversas motivações, ideológicas, de gênero, opiniões divergentes e outras diversas situações. O autor destaca que o conflito significa a falta de compreensão entre duas ou mais partes. Salienta o autor que isso não significa necessariamente algo negativo, pois ao expor pontos divergentes em um conflito, é possível promover novas reflexões que podem colaborar para a mudança de atitudes dos envolvidos. Com isso fomos compreendendo que os conflitos não deveriam ser negados, eliminados das aulas e sim, levar os estudantes à reflexão para que numa construção coletiva, criassem formas de interagir com o conflito e possivelmente evitar as situações que dele se desdobram.

Entre as diferentes concepções sobre os conflitos, este estudo se alinha aos autores que os compreendem como fenômenos sociais, produzidos nas e pelas relações sociais historicamente construídas. Nessa perspectiva, os conflitos não são entendidos como desvios individuais ou meras falhas comportamentais, mas como expressões das interações humanas, atravessadas por valores, normas, interesses e disputas simbólicas próprias de cada contexto sociocultural (Saez de Ocariz, 2011; Assis; Vinha, 2004; Vinha; Tognetta, 2004). Não negar a existência dos conflitos nas aulas é um importante passo para que ele seja desenvolvido de maneira educativa e que os professores desenvolvam estratégias de mediação nas aulas (Saez de Ocariz, 2011)

A mediação pedagógica dos conflitos pelo professor é essencial para que ocorram mudanças nos comportamentos dos estudantes. Essencial no ambiente escolar por representar uma prática que reconhece o conflito como parte constitutiva das relações humanas e do processo educativo.

Para Freire (2007)**,** a mediação se realiza no diálogo autêntico, que promove a escuta, o respeito e a construção coletiva do saber, superando práticas autoritárias e valorizando os sujeitos em sua historicidade. O conflito, nesse sentido, não é visto como algo a ser suprimido, mas como oportunidade de conscientização e transformação.

Abramovay (2002) reforça essa perspectiva ao afirmar que os conflitos escolares, muitas vezes expressos em formas de violência simbólica ou explícita, precisam ser enfrentados por meio de estratégias pedagógicas que envolvam toda a comunidade escolar, com escuta ativa, negociação e construção de vínculos.

Charlot (2000) nos lembra que grande parte dos conflitos escolares tem origem na relação dos estudantes com o saber, quando a escola deixa de fazer sentido para eles. A mediação, nesse contexto, exige compreender o aluno em sua trajetória social, cultural e afetiva, promovendo espaços de pertencimento e sentido para o aprender. Assim, a mediação pedagógica se apresenta como uma ferramenta fundamental para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e humanizadora.

Para mediar a resolução de maneira assertiva, é preciso identificar, compreender e problematizar esses conflitos. Ribas (1995) aponta as violências físicas e verbais durante jogos de handebol como os conflitos mais identificados em aulas, porém entendemos que a violência é desdobramento de conflitos não tratados, culminando em situações que deixam explicito a divergência ocorrida entre a interação de educandos. Além de questões relacionadas à ação motriz, o autor considera que os comportamentos podem ser alterados com a mediação pedagógica. A grande incidência de conflitos em práticas com companheiros e adversários simultaneamente também foi identificada nos estudos de Saez de Ocariz (2011) e Ribas (1995). Em todos estes estudos os autores demonstraram a importância da mediação dialógica entre professor e estudantes como uma estratégia que possibilita reflexões e possíveis mudanças.

A intencionalidade de identificar os conflitos requer estratégias que possam auxiliar nesse processo, colocando o educando como protagonista, pois é dele que surge o conflito nas interações com o outro, nas relações que acontecem no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física. Para entender o educando que interage, é necessário criar possibilidades de interação e coletas diversas durante o processo, em que se analisa o contexto para compreender as ações, o todo.

Estudar os conflitos nas aulas de Educação Física, bem como seus desdobramentos, temática importante, porém de difícil acesso nos bancos de

dados devido ao tema sempre direcionar-se para a violência, ignorando a origem dessas situações em sua maioria, é de grande importância e pode colaborar para as futuras intervenções nas aulas de Educação Física e no ambiente escolar como um todo, pois gerando novos saberes no educando que se forma, entendemos que se aplica na rotina de onde está inserido.

Entendemos que dentre as diversas práticas corporais presentes nos eixos temáticos do componente curricular - Educação Física, os jogos se configuram como temática mais articulada aos nossos objetivos, pois nos fornece as possibilidades de observar, intervir, problematizar e reorganizar sua lógica interna buscando reduzir ações violentas em todos os aspectos, gerando vivências mais reflexivas, respeitosas e harmoniosas.

Ao compreendermos o jogo como um microespaço social, no qual se reproduzem, em escala reduzida, as contradições, disputas e desigualdades presentes na sociedade mais ampla, torna-se imprescindível explicitar a intencionalidade pedagógica da Educação Física escolar nesse processo. A escola, enquanto instituição social, não apenas reflete as tensões da sociedade, mas também pode atuar como espaço de mediação e transformação dessas relações (Freire, 2007; Saviani, 2008; Libâneo, 2013). Nessa direção, a Educação Física, ao tematizar as práticas da cultura corporal de movimento, assume o compromisso de promover a formação integral dos estudantes, garantindo não apenas o acesso às práticas corporais, mas também o direito de aprender, participar e se reconhecer como sujeito nesse processo (Brasil, 1997; 2017).

Essa perspectiva rompe com modelos excludentes, historicamente presentes na área, marcados pela seleção dos mais habilidosos e pela reprodução acrítica do esporte de rendimento, criticados por Bracht (2010). O papel da Educação Física escolar consiste em garantir o acesso, a participação e o direito de aprender de todos os estudantes nas práticas corporais, mediando pedagogicamente os conflitos como possibilidades formativas e contribuindo para a construção de sujeitos críticos e autônomos.

Assim, ao trazer os jogos, em especial, os jogos sociomotrizes para o contexto escolar, não se trata de reproduzir as dinâmicas sociais excludentes que atravessam essas práticas, mas de problematizá-las pedagogicamente,

criando condições para que todos os estudantes participem ativamente de forma significativa.

Como aponta Freire (2007), é por meio do diálogo e da problematização da realidade que se constroem possibilidades de transformação, o que implica reconhecer o conflito não como algo a ser eliminado, mas como elemento constitutivo das relações humanas e potencialmente formativo. Nessa perspectiva, os conflitos emergentes nas interações sociomotrizes devem ser compreendidos como expressões das relações sociais vividas pelos estudantes, cabendo ao professor mediá-los de forma intencional, favorecendo a construção de valores como respeito, cooperação e participação.

Dessa forma, a Educação Física escolar se afirma como espaço de inclusão, no qual o direito à aprendizagem se materializa na garantia de acesso, permanência e participação de todos e todas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade em que estão inseridos.

Os jogos constituem um conhecimento fundamental da Educação Física escolar por se configurarem como práticas corporais historicamente construídas e culturalmente significadas. Conforme destaca João Batista Freire (1989; 2011), o jogo é uma linguagem própria da infância e da cultura corporal, por meio da qual os sujeitos interpretam o mundo, constroem significados e desenvolvem autonomia, criatividade e pensamento crítico. Nessa perspectiva, jogar não é apenas executar movimentos, mas envolver-se em situações problematizadoras que exigem decisão, reflexão e interação social.

Kishimoto (2017) compreende o jogo como uma prática cultural e pedagógica que articula regras, imaginação e intencionalidade educativa, ressaltando seu potencial para promover aprendizagens significativas quando inserido de forma planejada no contexto escolar. Já Caillois (2017) contribui ao conceituar o jogo como uma atividade livre, regrada e dotada de significado simbólico, evidenciando que sua estrutura organiza comportamentos, valores e formas específicas de relação entre os participantes.

Nesse sentido, ao jogar na escola, os estudantes mobilizam ações motrizes intencionais, resolvem problemas, expressam emoções e vivenciam normas coletivas, o que contribui para o desenvolvimento das condutas motrizes,

além dos aspectos cognitivo, social e afetivo. Assim, o jogo assume o estatuto de conteúdo da Educação Física, favorecendo a compreensão crítica das práticas corporais e a formação integral do sujeito no ambiente escolar.

Nessa seara nos amparamos nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, onde

> [...] temos as atividades que conjugam a cooperação e a oposição. Neste caso, os dois processos[4] de informações comentados anteriormente ocorrem concomitantemente. No instante em que o participante lê a informação do(s) adversário(s) e de seu(s) companheiro(s), busca deixar claras as informações para seu(s) companheiro(s) e torná-las obscuras para o(s) adversário(s). Desse processo de interação, o participante deverá tomar um grande número de decisões, como deslocar-se para frente, para trás, passar ou chutar a gol, trocar de espaço com o companheiro, defender, fazer cobertura etc. Os tipos de decisões poderão ser finitas, impossível é prever a sua sequência. O desafio das equipes é justamente antecipar a leitura do adversário e ludibriá-lo com informações incorretas e imprecisas. (Ribas, 2005, p. 105–106).

Os jogos com interação de cooperação-oposição caracterizam-se pela presença simultânea de parceiros e adversários, configurando uma rede complexa de relações motrizes. Segundo Parlebas (2001), essas práticas pertencem ao grupo dos jogos sociomotrizes, nos quais a ação de cada participante depende diretamente das ações dos outros, sendo regulada por uma lógica interna que organiza alianças, cooperações, oposições e formas de comunicação motriz.

Para Lagardera e Lavega (2003), os jogos de cooperação-oposição constituem contextos privilegiados para a análise da conduta motriz, pois exigem

---

[4] Nas atividades sociomotrizes entra o processo de informação com relação aos outros. No caso das atividades de oposição, a leitura deverá ser do adversário, ou seja, sempre o praticante deverá agir em relação ao seu oponente. A todo instante, ele deverá interpretar a ação do adversário e buscar a antecipação dessas ações para superá-lo. A sua informação deverá ser a mais obscura possível, ou seja, quanto menor a clareza das informações para o seu adversário, maiores serão as possibilidades de êxito. Em síntese, o participante deverá ser o mais imprevisível possível para o seu adversário. Tentará interpretar o mais rápido possível as ações deste, buscando a antecipação, e colocará em prática a sua proposta de jogo. [...] Nas atividades cooperativas também existem os processos de informações, entretanto, funcionam de forma totalmente contrária. Se no primeiro caso a imprevisibilidade da ação era fundamental, neste grupo ocorre o oposto. O praticante deverá ser o mais previsível possível com as suas ações para poder articular com as ações de seu(s) companheiro(s). O colega deverá saber o que irei fazer porque já não existe mais a “minha” ação e sim, a “nossa” ação. Quanto melhor a integração (facilitação de leituras) entre os participantes, melhores são as chances de êxito na atividade. (Ribas, 2005, p. 105–106)

leitura constante da situação de jogo, antecipação das ações adversárias, tomada de decisão em tempo reduzido e coordenação das ações individuais em função de objetivos coletivos. Essas exigências tornam o jogo um espaço de aprendizagem que integra dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

Na Educação Física escolar, como aponta Ribas (2005), os jogos de cooperação-oposição possibilitam a vivência de conflitos próprios da competição regulada, nos quais os participantes precisam ler simultaneamente as ações de parceiros e adversários, tomar decisões contínuas e lidar com a imprevisibilidade da sequência das ações. Essas situações sociomotrizes, estruturadas pela lógica interna do jogo, extrapolam o desempenho motor e configuram-se como experiências educativas potentes para o desenvolvimento da comunicação motriz, da tomada de decisão e da compreensão das interações humanas mediadas pela ação motriz.

Considerando tais apontamentos, a questão de pesquisa que buscamos compreender é: Quais as influências de um processo de ensino, articulando as ações docentes e discentes, sobre os conflitos e as situações de violência nas interações entre os estudantes na vivência nos jogos de cooperação-oposição em aulas de Educação Física?

O objetivo geral foi identificar e analisar as implicações de um processo de ensino sobre os conflitos e as situações de violência gerados pelas interações entre os estudantes na vivência dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição em aulas de Educação Física[5].

Os objetivos específicos foram:

a) Identificar os conflitos característicos das interações entre companheiros e adversários nos jogos realizados nas aulas;

b) Compreender os conflitos relacionados à lógica interna dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição (regras, estrutura, universais ludomotrizes) empreendidos na pesquisa;

[5] Além da dissertação aqui apresentada, este estudo também deu suporte para a construção do recurso educacional intitulado “No conflito, reflito. Se converso, não brigo!” que poderá ser acessado na página do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências junto à UNESP, campus de Bauru: https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/

c) Analisar as implicações do processo de ensino realizado para as reflexões e ações dos estudantes.

Para melhor organização da leitura, os capítulos do presente estudo foram assim elaborados:

O primeiro capítulo “Conflitos na educação escolar e na Educação Física” aborda o tema conflitos numa perspectiva mais ampla num primeiro momento, partindo do macro, da sociedade onde essa instituição está inserida afunilando para o ambiente escolar. Na sequência buscamos entender os conflitos, especificamente nas/das aulas de Educação Física, sendo debatido o conceito e seus desdobramentos. Compreender as situações desdobradas desses conflitos, bem como as práticas corporais que tem maior possibilidade de gerar situações conflituosas e o papel do professor nesse processo de escolha e de mediação complementam nossa análise nesse capítulo.

No segundo capítulo, “As interações entre os participantes e os processos educativos nas práticas sociomotrizes de cooperação-oposição” trouxemos uma introdução à Praxiologia Motriz, ao sistema de classificação das práticas motrizes (CAI), os critérios que classificam tais práticas, e em particular às práticas sociomotrizes de cooperação-oposição (pela característica de maior interação entre os estudantes), articulando com a interação entre os participantes das aulas (educandos). Atrelamos as intervenções sobre os conflitos e seus desdobramentos enquanto possibilidade de intervenção pedagógica e as ações em um processo educativo no qual o conflito é levado para o campo do diálogo, evitando desdobramentos em situações de desrespeito e violentas.

No terceiro capítulo, denominado “Trajetória Metodológica”, apresentamos a abordagem qualitativa e as características da pesquisa intervenção-pedagógica, demonstrando as contribuições de utilizar essa abordagem no presente estudo. Retratamos as características dos participantes e do contexto pesquisado, apresentando os estudantes e a escola que a pesquisa foi realizada. São apresentadas as técnicas de coleta: diário de aula e entrevista que se somam às ações de intervenção coletivas pautadas pelo planejamento das aulas.

O quarto capítulo, traz a apresentação e discussão dos dados, articulando-as aos objetivos do estudo e ao referencial teórico que o fundamenta. A análise concentrou-se nas interações estabelecidas entre os estudantes durante a vivência dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição nas aulas de Educação Física, compreendendo os conflitos e as situações de violência como fenômenos constitutivos das relações sociais e passíveis de problematização no processo de ensino. A análise resultou na construção de três categorias analíticas que organizam a apresentação e a discussão dos resultados deste capítulo: (1) conflitos entre companheiros e adversários e seus desdobramentos em situações de violência; (2) conflitos relacionados às regras e à estrutura dos jogos, analisados à luz do conceito de lógica interna; e (3) desafios e possibilidades do processo educativo, evidenciando o papel da mediação pedagógica na ressignificação dos conflitos.

As considerações finais fecham o estudo, evidenciando que os conflitos presentes nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição não podem ser compreendidos como eventos pontuais ou desvios individuais, mas como manifestações humanas atravessadas pela vivência social e pelas interações sociomotrizes marcadas pela lógica interna dos jogos.

Ao articular a Praxiologia Motriz com a Pedagogia Freireana, o estudo indica que tais conflitos, quando mediados pedagogicamente, podem assumir caráter formativo, possibilitando processos de diálogo, reflexão e ressignificação das condutas motrizes. Dessa forma, os resultados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam o conflito como cenário educativo, ampliando o potencial formativo da Educação Física na escola.

CAPÍTULO 1
CONFLITOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Iniciamos este capítulo com a contextualização da violência na sociedade contemporânea, afunilando para o ambiente escolar e sua estruturação dentro dessa sociedade. Demarcamos a função social da escola, enquanto instituição formadora e que trata a violência e o conflito em seu interior, refletindo, muitas vezes, a sociedade na qual está inserida. Buscamos identificar as origens dos conflitos na educação escolar com o intuito de desnaturalizar e problematizar a questão.

1.1 Conflitos na Educação Escolar

> É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeitoso, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. (Freire, 2007, p. 26).

A escola, enquanto instituição social formal, ocupa uma posição estratégica na construção da cidadania, na partilha dos saberes sistematizados e na formação de sujeitos críticos e autônomos. Sua função social não se restringe à simples transmissão de conteúdos, mas envolve a formação integral do ser humano, a promoção da igualdade de oportunidades e o desenvolvimento da consciência crítica. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço de mediação entre o conhecimento historicamente acumulado e a realidade concreta dos educandos. Ao sistematizar tal conhecimento, a escola promove a inserção dos indivíduos na cultura, contribuindo para a formação de identidades, valores e práticas sociais (Freire, 2007; 2021; Charlot, 2000).

Libâneo (2013) afirma que a função social da escola está intrinsecamente ligada à democratização do ensino e à socialização do saber. De acordo com o autor, a escola é uma instituição que atua intencionalmente na formação humana, orientando o processo de ensino e aprendizagem de forma sistemática

e socialmente organizada. Nessa perspectiva, o ensino não pode ser compreendido como mera transmissão técnica de conteúdos, mas como um processo social, cultural e histórico, voltado à formação de sujeitos críticos, competentes e comprometidos com a vida em sociedade.

> O trabalho escolar tem como finalidade a formação humana por meio da apropriação dos conhecimentos científicos e culturais**,** possibilitando aos alunos compreenderem a realidade e nela atuarem de forma crítica. (Libâneo, 2017, p. 19).

O papel da escola, portanto, ultrapassa o campo da instrução, assumindo uma dimensão ética, política e cultural, na medida em que contribui para a mediação entre o saber elaborado e a realidade vivida pelos educandos. Por meio de seu projeto pedagógico, a escola possibilita a apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais, fundamentais para a participação consciente na vida coletiva (Libâneo, 2013; 2017).

Nessa mesma direção, Saviani (2008), destaca que a escola deve se articular com as contradições da sociedade e atuar como instrumento de superação das desigualdades. Para o autor, a educação é um ato político, e a escola, ao reproduzir ou transformar as estruturas sociais, desempenha papel decisivo na manutenção ou na ruptura da lógica excludente do capitalismo. Saviani (2008, p. 63) sustenta que “[...] a educação escolar deve se articular com as condições concretas de vida dos alunos, de modo a elevar o nível de consciência e promover a transformação da realidade”. Assim, a função social da escola consiste em converter o conhecimento em instrumento de emancipação, possibilitando aos sujeitos compreender as causas das desigualdades e agir coletivamente para superá-las.

A perspectiva de Saviani reforça a necessidade de uma escola comprometida com a formação crítica e emancipadora, em contraposição às práticas pedagógicas que apenas reproduzem a ideologia dominante. Essa visão dialoga com o pensamento de Freire (2007), para quem o processo educativo deve ser essencialmente dialógico, ético e libertador. Freire (2007) critica a chamada “educação bancária”, na qual o professor deposita informações nos alunos, tratados como recipientes passivos, e defende uma educação

problematizadora, baseada na interação, na escuta e na reflexão crítica sobre o mundo. Segundo o autor, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2007, p. 47). Dessa forma, a escola tem a função de despertar a consciência crítica dos educandos e promover a autonomia intelectual e política, indispensáveis à construção de uma sociedade democrática.

A escola é igualmente um espaço de socialização, no qual se constroem e se ressignificam as relações humanas. É nesse ambiente que os alunos aprendem a conviver com a diversidade, a respeitar regras e a desenvolver o senso de coletividade. Para Charlot (2000, p. 53), a escola é “[...] um lugar de relações sociais, onde o saber é vivido como relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo”. Nessa perspectiva, o processo educativo é compreendido como um conjunto de interações que favorecem o crescimento intelectual e humano dos sujeitos.

Mais do que um espaço de instrução, a escola deve ser compreendida como um ambiente de relações humanizadoras, onde se promove o desenvolvimento integral do ser humano. O trabalho pedagógico, portanto, deve ser dialógico, crítico e libertador, pautado no respeito à autonomia e na valorização da experiência dos educandos. Quando se estabelece um diálogo autêntico entre educador e educando, a escola se transforma em espaço de emancipação e de construção da consciência crítica. (Freire, 2007)

Ao compreender a escola como um espaço de diálogo e de conscientização, Freire (2007) reforça que a prática educativa é sempre política e deve estar comprometida com a transformação social. A educação, portanto, não é neutra: ou contribui para a domesticação dos sujeitos ou para sua libertação. Nesse sentido, a função social da escola deve se pautar pelo compromisso com a justiça social, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento.

Complementando essa análise, Nóvoa (1992) enfatiza o papel da escola como comunidade de aprendizagem e espaço de formação docente contínua. O autor defende que a função social da escola se realiza não apenas nas intenções pedagógicas, mas também nas práticas cotidianas, nas relações interpessoais e na construção da identidade profissional dos professores. Para ele, “[...] a

formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 1992, p. 13). Assim, a função social da escola depende da capacidade dos educadores de atuar como agentes transformadores, capazes de articular o saber acadêmico com a realidade concreta dos alunos.

Em tese, a função social da escola se materializa quando ela cumpre o papel de mediar o encontro entre o saber e a vida, entre o indivíduo e a coletividade, promovendo a formação integral do ser humano. A escola, portanto, é um espaço de aprendizagem, socialização e humanização, contribuindo não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também ético, cultural e emocional dos sujeitos (Libâneo, 2013).

Assim, a função social da escola deve ser analisada sob três dimensões complementares: a pedagógica, que se refere à mediação dos saberes e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos; a política, que envolve a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres; e a ética, que orienta a convivência solidária, o respeito às diferenças e o compromisso com a justiça social. Uma escola que cumpre plenamente sua função social é aquela que promove a formação integral do ser humano, reconhecendo a pluralidade cultural, combatendo todas as formas de exclusão e estimulando o protagonismo estudantil (Libâneo, 2013; Freire, 2007).

Entretanto, é fundamental compreender que a escola não é uma instituição neutra nem isolada, mas parte integrante de uma sociedade capitalista, marcada por profundas contradições e desigualdades. Frequentemente reproduz as hierarquias sociais por meio de uma imposição disfarçada de valores e normas da classe dominante, que se apresentam como universais (Freire, 2021; Saviani, 2012).

A escola, enquanto instituição social inserida nas contradições do modo de produção capitalista, tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes. No entanto, essa reprodução não ocorre de forma mecânica ou inevitável, pois, conforme afirma Saviani, "[...] a escola não é simplesmente reprodutora da sociedade, mas pode tornar-se um instrumento de luta contra a marginalidade, desde que esteja articulada aos interesses das classes populares" (Saviani,

2012, p. 33). Assim, ao assumir uma trabalho pedagógico crítico, a escola pode desempenhar um papel emancipador, contribuindo para a formação da consciência crítica e para a transformação das condições sociais.

Desse modo, a instituição escolar, ao mesmo tempo em que possui potencial emancipador, também pode reforçar mecanismos de exclusão e legitimar desigualdades quando não problematiza as condições sociais de seus educandos.

> A escola é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo, devendo ser um dos contextos sociais que estimule as habilidades intelectuais, as habilidades sociais e a absorção crítica dos conhecimentos produzidos em nossa sociedade. A escola deve ser importante no tempo presente e no tempo futuro, sendo referência para o aluno de um local seguro, prazeroso e no qual ele pode se conhecer, conhecer aos seus próximos e a sociedade em que vive, projetando como quer atuar no mundo. (Stelko-Pereira, Wilians, 2010, p. 47)

Vivemos numa sociedade marcada pelas disputas, pela competição extrema, pelo consumismo exacerbado — uma sociedade capitalista que, por sua própria lógica, é competitiva, excludente, individualista e desigual. Essa estrutura social constrói barreiras simbólicas e materiais nas relações humanas, dificultando a construção do coletivo, isolando sujeitos e promovendo uma cultura de indiferença, intolerância e negação do outro (Freire, 2021; Chaui, 2014). Essa dinâmica social, que privilegia a lógica do lucro, do sucesso individual e da meritocracia, torna-se, em si, geradora de conflitos, pois alimenta frustrações, rivalidades e a invisibilização de grupos historicamente marginalizados. Como observa Chauí (2014), a ideologia do mérito transforma privilégios em virtudes pessoais, mascarando as desigualdades e culpabilizando os mais pobres. Freire (2021) também critica essa lógica, ao afirmar que o “ter” se tornou condição para o “ser”, o que estimula o egoísmo e a competição em detrimento da solidariedade. Nesse cenário, emergem diferentes formas de violência — inclusive simbólica — que se manifestam nos mais diversos espaços sociais: nas ruas, nos lares, nos ambientes de trabalho e, evidentemente, na escola. (Freire, 2021; Chauí, 2014)

Um momento marcado por profundas transformações nas formas de convivência, impulsionadas pela globalização, pela ampliação do acesso à

informação e pelos ideais democráticos de liberdade, participação e diversidade. Apesar disso, as relações interpessoais têm se tornado, paradoxalmente, mais frágeis, marcadas por individualismo, desrespeito, intolerância às diferenças e uma crescente dificuldade de escuta e empatia (Chauí, 2006). Assim, os espaços coletivos – entre eles, a escola – se tornam arenas de expressão das tensões sociais mais amplas, reproduzindo contradições próprias da vida em sociedade. Como lembra Charlot (2000, p. 73), “[...] a escola não é uma ilha; ela é parte de um sistema social, econômico e cultural”, de modo que as desigualdades e os conflitos que nela emergem refletem as contradições do mundo social. Deste modo, “[...] as desigualdades que se expressam na escola são também as desigualdades da sociedade” (Charlot, 2005, p. 38).

Apesar dos avanços tecnológicos e do crescimento dos discursos de tolerância, inclusão e respeito, O cenário contemporâneo revela um aumento significativo das diversas formas de violência, que se expressam tanto fisicamente quanto por meios simbólicos e verbais, atravessando o cotidiano das relações interpessoais e escolares. Como afirma Chauí (2014, p.67), “[...] a violência não é apenas a agressão física, mas o impedimento da palavra e da ação”. Para a autora, a violência simbólica constitui-se como uma forma sutil e eficaz de dominação, pois opera por meio da imposição de valores e significados que naturalizam a desigualdade e o poder, transformando diferenças em hierarquias. Essa forma de violência se manifesta, muitas vezes, nas relações entre professores e alunos, ou entre os próprios estudantes, quando determinados comportamentos, linguagens ou pertencimentos são desvalorizados. Abramovay (2003) amplia essa análise ao investigar a presença da violência nas escolas brasileiras, destacando que ela não se limita às agressões físicas, mas inclui práticas cotidianas de discriminação, exclusão e humilhação que fragilizam os vínculos de solidariedade e respeito mútuo. Assim, a compreensão da violência simbólica, em diálogo com as contribuições de Chauí e Abramovay, permite perceber como o espaço escolar pode reproduzir, ou, ao contrário, transformar, relações marcadas pela desigualdade e pela opressão. A convivência entre diferentes, que deveria se basear na empatia e no diálogo, tem sido frequentemente substituída por relações pautadas na intolerância, no individualismo exacerbado e na ausência de empatia e escuta

ativa. Como aponta Freire (2019), as relações de poder e dominação se transformam, assumindo novas expressões nas práticas cotidianas e institucionais.

Marcada ainda, por profundas desigualdades sociais, fragmentações identitárias e múltiplas formas de exclusão. A violência, nesse contexto, não se manifesta apenas como agressão física, mas também como negligência, invisibilização, discriminação e injustiça (Abramovay, 2002; Chauí, 2006).

Nesse contexto, as escolas não estão imunes aos impactos dessas transformações sociais. Ao contrário, tornam-se espaços privilegiados onde essas tensões se expressam com força. A instituição escolar, enquanto microcosmo da sociedade, reflete as disputas, os confrontos de valores, as desigualdades e as resistências que atravessam a vida em sociedade. O conflito entre estudantes, entre professores e alunos, ou mesmo entre os próprios profissionais da escola, emerge como uma expressão das contradições sociais mais amplas, mas também como oportunidade pedagógica para a construção de novas formas de convivência (Abramovay, 2002; Chauí, 2006; Freire, 2007; Charlot, 2000).

A escola, enquanto espaço de socialização e produção do conhecimento, desempenha papel crucial na construção das identidades culturais e na reprodução dos valores dominantes da sociedade (Charlot, 2000; Chauí, 2014). Contudo, essa reprodução não ocorre de forma isenta de tensões e contradições. Martins (2005) destaca que a escola, em muitos contextos, funciona como um mecanismo de imposição da cultura hegemônica, buscando homogeneizar os sujeitos sociais e desconsiderando a diversidade cultural presente no ambiente escolar. Tal imposição pode se revelar excludente, especialmente quando os saberes e experiências dos alunos são marginalizados em prol de uma cultura dominante. Chauí (2014, p. 108) destaca que “[...] a ideologia dominante é aquela que faz parecer natural o que é histórico, que disfarça a dominação e a transforma em consenso.”

Nesse sentido, Machado (2010) argumenta que a escola frequentemente se distancia da realidade dos estudantes, adotando currículos e práticas pedagógicas que não dialogam com suas experiências de vida, o que contribui para a resistência e o fracasso escolar. Ele enfatiza que a imposição cultural,

quando não mediada pelo respeito às identidades locais, reforça desigualdades e perpetua a exclusão social dentro do ambiente escolar. Charlot (2000) traz uma contribuição essencial ao discutir a relação com o saber e o papel da escola na construção de identidades sociais e culturais. Para ele, aprender é um ato socialmente situado, e o aluno constrói sentido para o saber a partir de sua história, cultura e posição social. “A relação com o saber é sempre, ao mesmo tempo, relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.” (Charlot, 2000, p. 79)

Candau (2002) amplia essa reflexão ao afirmar que a escola deve ser compreendida como um espaço plural, onde diferentes culturas convivem e se tensionam. Para a autora, a realidade escolar não pode ser reduzida à simples reprodução da cultura dominante, mas precisa ser reconhecida em sua complexidade, valorizando as múltiplas identidades e saberes que compõem o cotidiano dos estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, que dialoguem com a realidade sociocultural dos alunos, promovendo a diversidade e a equidade no processo educativo, evitando desdobramentos dos conflitos originados em agressões, em situações de desrespeito.

A violência não deve ser compreendida como uma característica natural ou inerente ao ser humano, mas sim como uma construção social que se manifesta e se reproduz em contextos históricos, culturais e políticos específicos. Ceccon (2009) enfatiza que a violência é produzida socialmente, sendo resultado das relações de poder, desigualdades e exclusões que permeiam a estrutura social. Nesse sentido, a violência é uma expressão dos conflitos sociais, que são mediados por condições simbólicas, econômicas e políticas. Torna-se imperativa onde não é possível o diálogo, complementa a autora.

A agressividade, muitas vezes naturalizada no cotidiano, manifesta-se de formas diversas: no trânsito, nas redes sociais, no ambiente de trabalho e, especialmente, nas instituições educacionais. O desrespeito às regras de convivência, a contestação de normas básicas de civilidade e a valorização de condutas agressivas como formas de autoafirmação apontam para uma crise nas formas tradicionais de mediação dos conflitos sociais. A ruptura com modelos normativos historicamente instituídos – e, muitas vezes, excludentes -

também revela a emergência de novas subjetividades que desafiam os padrões impostos e questionam o lugar da autoridade, do respeito e da disciplina na vida social (Chauí, 2000; Charlot, 2000; Freire, 2007).

Como observa Chauí (2000), a violência cotidiana se mascara sob a aparência da normalidade. No espaço escolar, essas tensões emergem de modo explícito, revelando o que Charlot (2000) denomina “confronto simbólico de valores”, exigindo, conforme Freire (2007), a construção de novas formas de diálogo, respeito e responsabilidade coletiva.

O ambiente escolar, ainda que inserido num contexto democrático mais amplo, muitas vezes permanece estruturado sob uma lógica disciplinadora, rígida e autoritária (Charlot, 2000). Pautado em normas inflexíveis e padrões de conduta socialmente impostos, costuma responder aos conflitos e às manifestações de violência de forma punitiva, sem considerar a complexidade dessas ocorrências nem sua dimensão educativa e relacional (Freire, 2007; Abramovay; Rua, 2002). O conflito, ao invés de ser reconhecido como parte inerente da convivência humana e, portanto, como oportunidade para reflexão e aprendizagem, é frequentemente silenciado, neutralizado ou expulso da escola sob a forma de sanções disciplinares e exclusão (Freire, 2007; Chauí, 2003).

A escola, enquanto instituição formal de educação, não está dissociada das contradições e tensões da sociedade em que está inserida. Pelo contrário, ela as reflete e, muitas vezes, as reproduz. Como espaço social por excelência, a escola convive com múltiplas subjetividades, histórias de vida, desigualdades e conflitos (Chauí, 2003; Charlot, 2000, Freire, 2021). Os estudantes, professores, funcionários e gestores carregam consigo os impactos desse modelo social desigual e excludente, o que torna o ambiente escolar um palco privilegiado tanto de reprodução quanto de resistência às violências que permeiam a sociedade contemporânea (Chauí, 2003; Freire, 2007; Gadotti, 1992).

Como instituição social, a escola não está isolada das tensões, desigualdades e contradições presentes na sociedade. Nesse espaço, os conflitos e a violência emergem como expressões das relações de poder, injustiças estruturais e das dinâmicas socioculturais da contemporaneidade. Longe de serem fenômenos exclusivamente escolares, os conflitos refletem

disputas simbólicas, identitárias e materiais que perpassam o cotidiano das relações humanas. Nesse sentido, a perspectiva de Freire (2021) esclarece que a escola frequentemente reproduz as estruturas de opressão e dominação existentes na sociedade, mas pode, simultaneamente, constituir um espaço de conscientização crítica e transformação social, ao permitir que alunos e educadores reconheçam e questionem essas relações de poder.

A violência escolar, por sua vez, não pode ser compreendida de forma isolada ou meramente disciplinar. Ela se insere em uma teia complexa de relações sociais, estruturais e subjetivas que atravessam o cotidiano da escola. Manifesta-se de formas sutis, como gestos de exclusão, desvalorização simbólica e preconceitos, até expressões explícitas de agressão física ou verbal, refletindo desigualdades sociais e tensões interpessoais (Abramovay, 2003; Gadotti, 2009). Esses fenômenos indicam, muitas vezes, a ausência de espaços efetivos de escuta, acolhimento e diálogo, essenciais para a construção de relações respeitosas e inclusivas (Freire, 2007; Sposito, 2010). Em muitos casos, a falta de empatia e o despreparo para lidar com a diversidade e a alteridade conduzem à estigmatização de comportamentos divergentes e ao reforço de práticas excludentes. Para Freire (2021), a ausência de diálogo e de reconhecimento da alteridade na escola contribui para a reprodução de relações desiguais e para a marginalização de sujeitos. Chauí (2014) enfatiza que a negação do direito à diferença no espaço escolar reforça desigualdades e compromete a construção de uma cidadania cultural plena. Já Charlot (2000) destaca que a prática docente, quando desconsidera a diversidade de experiências e saberes dos alunos, tende a reforçar estigmas e dificultar processos de inclusão.

A escola não apenas reflete, mas também reproduz relações de poder. Como salienta Botler (2016), muitos estudantes associam os conflitos e a violência à sensação de injustiça vivida dentro do ambiente escolar. Essa injustiça pode se manifestar na forma como regras são aplicadas, como as punições são distribuídas ou como determinados grupos são silenciados ou estigmatizados.

Dessa maneira, a violência na escola não pode ser compreendida apenas como um problema de comportamento individual dos alunos, mas deve ser

analisada a partir de uma perspectiva mais ampla, que considere os determinantes sociais, econômicos e culturais que atravessam o espaço escolar (Freire, 2007; Chauí, 2014). A violência simbólica manifesta-se nas práticas pedagógicas e nas interações cotidianas que naturalizam a desigualdade, reforçando hierarquias e padrões de exclusão (Chauí, 2014). A violência estrutural refere-se às desigualdades sistêmicas presentes na escola e na sociedade, como a distribuição desigual de recursos e oportunidades, que acabam por marginalizar determinados grupos de estudantes (Abramovay, 2001). A violência institucional está relacionada às normas, regras e procedimentos escolares que, muitas vezes, disciplinam e excluem sem considerar as especificidades e contextos dos alunos, reforçando padrões rígidos de comportamento e conformidade (Charlot, 2000). Por fim, a violência interpessoal inclui atos de agressão física, verbal ou psicológica entre estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar, frequentemente legitimados ou minimizados no cotidiano escolar (Abramovay, 2001). Essas diferentes formas de violência se entrelaçam e refletem os mecanismos de exclusão e opressão presentes na sociedade, mostrando que a escola é tanto um espaço de reprodução de desigualdades quanto um potencial espaço de resistência e transformação social (Freire, 2007; Chauí, 2014).

Nesse processo, emerge uma lógica estigmatizante que recai, sobretudo, sobre determinados estudantes, frequentemente rotulados como ‘indisciplinados’, ‘desordeiros’ ou ‘problemáticos’ (Freire, 2007; 2021; Chauí, 2014; Charlot, 2005). Tais alunos são colocados à margem das relações pedagógicas e tratados como os únicos responsáveis pelas rupturas da ordem escolar, ignorando o contexto mais amplo dos conflitos e os múltiplos fatores que os provocam, como desigualdades sociais, tensões familiares, frustrações pessoais e práticas escolares excludentes e desumanizadoras (Freire, 2007; Chauí, 2014; Charlot, 2000).

Assim, ao invés de promover uma cultura de diálogo, escuta ativa e corresponsabilidade, o cotidiano escolar, muitas vezes, reforça práticas punitivas, cristalizando desigualdades e dificultando a construção de uma convivência verdadeiramente democrática (Freire, 2007; Chauí, 2000; Charlot, 2000; Abramovay; Rua, 2002). Nesse contexto, o conflito torna-se inevitável,

pois representa o encontro de diferentes visões de mundo, valores, expectativas e interesses, longe de ser apenas uma ruptura da ordem escolar, constitui uma dimensão inerente às relações humanas e pedagógicas. Ele emerge como expressão das tensões sociais, culturais e simbólicas que atravessam o espaço educativo (Chrispino; Chrispino, 2012; Charlot, 2000; Freire, 2007; Abramovay; Rua, 2002).

No entanto, em vez de ser encarado como uma oportunidade pedagógica para a reflexão e o crescimento coletivo, o conflito costuma ser tratado de forma repressiva e punitiva, o que acaba alimentando ainda mais o ciclo da violência. A lógica disciplinadora, muitas vezes herdada de modelos autoritários de educação, impõe normas rígidas e hierarquias inflexíveis que não favorecem o diálogo nem a escuta (Freire, 2017; Chauí, 2000). Assim, comportamentos divergentes são frequentemente interpretados como indisciplina ou ameaça à ordem, sendo combatidos com sanções e exclusões. Para Silva, Tavares e Cardoso (2018), a maneira como a escola lida com os conflitos pode tanto contribuir para a construção de um ambiente democrático quanto reforçar práticas violentas e autoritárias.

O ambiente escolar, com acesso democratizado e universalizado, tornou-se local onde reúnem-se as mais variadas realidades. Essa democratização trouxe para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com particulares expectativas, com distintos sonhos, com valores outros, com variadas culturas e com hábitos diversos (Chrispino, 2007).

Neste sentido, a escola, como aponta Estevão (2008), é compreendida como espaço político, marcado pela pluralidade de metas, de objetivos, de interesses e confrontos. Nascem daí jogos de poder, alianças; a constituição de uma micropolítica.

Esta visão política da organização educativa, embora com suas limitações por eventual maquiavelização e super ênfase do/no poder, reforça a ideia de podermos situar o conflito de uma forma natural, como um fenômeno normal das organizações educativas que mobiliza esforços e a participação no sentido da sua resolução (Estevão, 2008).

Por se tratar de ambiente plural e de intensa interação social, a escola não pode se negar e nem ignorar seus desafios frente a sociedade contemporânea.

Como instituição social, ela não existe no vácuo, na medida em que sofre influências, mas também influencia a sociedade (Estevão, 2008).

Stelko-Pereira, Willians (2010, p. 47) afirmam que

> [...] a escola é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo, devendo ser um dos contextos sociais que estimule as habilidades intelectuais, as habilidades sociais e a absorção crítica dos conhecimentos produzidos em nossa sociedade.

Junto a esse cenário múltiplo da escola, como vimos acima, vivemos numa sociedade marcada por transformações rápidas e profundas, que alteram constantemente o modo de viver das pessoas e, consequentemente, influenciam as formas de relação social. Essa dinâmica social tende a ser geradora de conflitos, pois, como afirma Chrispino (2007), os conflitos são parte integrante da vida e da atividade social. Sua origem está na diferença, não existindo noção estrita de erros ou acertos, mas de posições defendidas frente a outras, diferentes. A dificuldade em lidar com o conflito envolve a identificação das circunstâncias que derivam ou redundam dele, especialmente quando este produz manifestações extremas e se desdobra em violência. Essa complexidade exige compreender o contexto social e institucional no qual os conflitos emergem, bem como as relações de poder e exclusão que os alimentam (Chrispino; Chrispino, 2012; Abramovay, 2002).

Chrispino (2007) destaca que o conflito é a manifestação da ordem em que ele próprio se produz e da qual são desdobradas suas consequências como resultado da interação entre os seres humanos. Essa ordem, em toda a sociedade, não é outra coisa senão uma normatização do conflito, por isso, a comunidade escolar deve ser capaz de perceber a existência do conflito em prol de desnaturalizá-lo (Chrispino; Chrispino, 2012; Abramovay, 2003; Sposito, 1998). Trata-se de identificar, compreender e intervir sobre ele com os estudantes, explicitando as relações de poder ali presentes e problematizando-as, com a expectativa de conscientizar as pessoas sobre os ocultamentos e as invisibilidades de práticas e interações sociais manifestadas por grupos recorrentemente marginalizados em nossa sociedade.

Marques (2019), com base nas várias concepções que balizam o conceito de conflito, nos alerta para sua compreensão no campo social:

> Entre as concepções sociais, biológicas e psicológicas sobre os conflitos,concordamos em nosso estudo com autores que apontam os conflitos enquanto acontecimentos sociais, derivantes nas relações culturais que o ser humano desenvolve historicamente. Com essa perspectiva, não ignoramos as alterações biológicas e/ou psicológicas que os conflitos podem gerar nos envolvidos, porém, compreendemos que sua origem é estabelecida durante as relações humanas, não sendo biologicamente inato ao ser humano, mas sim uma construção sociocultural. (p. 20-21).

Entender os diversos conflitos que ocorrem, a origem dos mesmos e como tem sido o trato pedagógico destes, é fundamental para direcionar as ações. De igual maneira, saber a realidade desse aluno e seu conhecimento prévio acerca do objeto de conhecimento amplia as possibilidades para uma intervenção educativa que promova mudanças.

Nesse sentido, essa ausência de problematização sobre os conflitos, pode alimentar "[...] as práticas e valores excludentes que vem produzindo e legitimando índices educacionais inaceitáveis, como se fosse resultado de incapacidades dos próprios alunos e suas famílias [...]" (Bauru, 2016, prefácio).

Odalia (2004), *apud* Stelko-Pereira e Williams, assim expõe:

> Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente,como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas. (p. 22-23).

Por diversas vezes, a identificação da existência de conflito em determinada prática corporal somente se dá pela violência que se expõe no contexto da aula ou até mesmo após o término desta, no corredor da escola, no intervalo ou na saída da escola, por exemplo. Essa constatação revela que o conflito, embora faça parte da dinâmica relacional entre os sujeitos, nem sempre é percebido de forma imediata ou compreendido em sua dimensão pedagógica. Abramovay e Rua (2002) destacam que a violência escolar se manifesta de diversas maneiras, indo além dos atos físicos, e muitas vezes emerge como resultado de tensões, rivalidades e disputas simbólicas presentes nas relações cotidianas. Nesse sentido, o ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado

para observar como os conflitos se expressam e são naturalizados, principalmente nas práticas corporais que envolvem competição e interação direta entre os alunos. Chrispino (2007) complementa essa visão ao afirmar que o conflito é uma expressão da própria ordem social que o produz, devendo ser compreendido como fenômeno inerente às relações humanas e, portanto, passível de mediação e aprendizagem.

A violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nela construídas, como questiona Abramovay (2005, p. 70): "[...] é a violência um fenômeno macrossocial, cujas raízes se encontram no sistema, portanto fora da escola, ou um fenômeno microssocial, ligado às interações, situações e práticas na própria escola?" Com base nessa interrogação, a autora estuda um elenco das violências, ilustrando como são concebidas no ambiente escolar. A mesma autora nos traz o entendimento de que:

> [...] o caráter complexo e multifacetado da violência no ambiente escolar impõe uma série de desafios no que tange à definição do fenômeno. Assim como ocorre com a violência em geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras. As definições estão alinhadas aos conceitos de violência: como sinônimo de agressão física; como delito ou crime; como transgressão; como agressão verbal; como as várias formas de discriminação; como ataques ao patrimônio, entre outras. Nesse sentido é necessário abandonar definições rígidas e restritivas, que limitam a violência a um ou outro tipo de manifestação. (Abramovay, 2006, p. 76)

No conjunto das caracterizações para as situações de interação de violência entre os estudantes nas escolas como desdobramento do conflito, as primeiras parecem ganhar um relevo mais acentuado do que a própria situação que a originou (Chrispino, 2007). Assim, Chrispino (2007) reforça que a escola precisa aprender a reconhecer o conflito antes que ele se manifeste como violência. Por essa via, talvez fosse o caso de, junto com os estudantes, realizar a identificação do conflito, antes do seu desdobramento em agressões verbais e físicas, de modo que fosse possível dialogar com eles sobre as várias relações de poder presentes nas interações humanas, como: gênero, orientação sexual, religião, corpo, diferenças de habilidades.

Segundo Cunha, Bicalho (2018, p. 71)

> [...] no contexto educacional brasileiro, principalmente de escolas públicas, quando é perguntado a estudantes, professores, coordenadores e diretores o que é entendido como conflito no cenário escolar, tem-se como uma série de ações, interações e relações onde duas ou mais crianças ou jovens entram em atrito: violência física; agressão física; constrangimento/humilhação; violência verbal; ofensas; agressão verbal; "barracos"; ameaça de agressão; lançamento de objetos contra outrem; afrontas; "tretas"; deboche; humilhação; insultos; ofensa; briga; discussão; desacordo. Seja entre alunos, seja entre alunos e professores, inspetor e alunos, a escola vai se acostumando com esse tipo de atitude e de alguma forma a normaliza e invisibiliza, isto é, geralmente entendecomo cotidiana e comum, não dando espaço para esse tipo de evento ser pensado, problematizado[...]

Deste modo, parece haver na centralidade do debate sobre o conflito, reconhecendo seu potencial educativo para os estudantes, uma abertura em prol da construção de atitudes que pudessem transitar pelo respeito, pela solidariedade, pela cooperação, por exemplo. Entretanto, isso não pode se dar de modo ingênuo e desconectado da realidade social, na medida em que a expressão das ações que vemos na escola são da sociedade como um todo.

Nas aulas de Educação Física, os conflitos emergem das interações entre os estudantes durante práticas corporais — em especial nos jogos coletivos — e relacionam-se tanto à lógica interna dessas atividades quanto a fatores sociais e culturais. Marques (2019, p. 129) identificou que, embora haja demanda por mediação pedagógica dessas divergências, nem sempre ocorrem intervenções diferenciadas que os problematizem de modo sistemático. Daí o relevo de propostas que, de maneira assertiva, busquem problematizar e promover ações de resolução que caminhem para evitar situações desrespeitosas e de violência.

1.2 Conflitos e violência na Educação Física

Antes da apresentação das análises empíricas acerca dos conflitos emergentes nas aulas de Educação Física, consideramos pertinente apresentar uma revisão bibliográfica de caráter intencional e não sistematizado, com o objetivo de evidenciar como a temática dos conflitos e da violência no contexto escolar — e, de modo específico, na Educação Física escolar — tem sido abordada na literatura acadêmico-científica e apontada nas bases de dados.

A revisão bibliográfica é compreendida, conforme Gil (2008), como aquela "[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (p. 44), permitindo ao pesquisador situar seu objeto de estudo no campo do conhecimento, identificar tendências investigativas e reconhecer lacunas teórico-metodológicas. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa possibilita ainda "[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (Gil, 2008, p. 45), aspecto particularmente relevante para a análise dos conflitos escolares nas interações sociais, fenômeno complexo, relacional e multifacetado.

Essa revisão não teve como finalidade esgotar a produção existente, mas construir um quadro analítico coerente com os objetivos do estudo. As buscas foram realizadas nas bases de dados Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), restringindo-se a artigos científicos publicados em língua portuguesa. Inicialmente, delimitou-se o período entre 2015 e 2025, com o intuito de acessar produções mais atuais sobre o tema.

Para tal, utilizamos combinações dos descritores: *"Conflitos e Violência na Escola"*, *"Violência na Escola"* e *"Conflitos e Violência na Educação Física"*, buscando contemplar tanto discussões mais amplas sobre o fenômeno no contexto escolar quanto produções que dialogassem diretamente com o campo da Educação Física na escola.

O levantamento inicial resultou em um número expressivo de publicações, especialmente no Google Acadêmico, isso nos levou a considerar uma busca mais situada e com maior precisão temática e a viabilidade analítica, nos fazendo optar por concentrar a análise nos 26 artigos identificados no Portal de Periódicos da CAPES.

Quadro 1: Dados identificados no levantamento em bases de dados sobre a temática conflito e violência na escola e na Educação Física

Google Acadêmico (2015-2025)	**SciELO (2015-2025)**	**Portal de Periódicos da CAPES (2015-2025)**

▪ “Conflitos e Violência na Escola” – 5.740 resultados ▪ “Violência na Escola” – 137.000 resultados ▪ “Conflitos e Violência na Educação Física” – 16.100 resultados	▪ “Conflitos e Violência na Escola” – 15 resultados ▪ “Violência na Escola” – 180 resultados ▪ “Conflitos e Violência na Educação Física” – 0 resultados	▪ “Conflitos e Violência na Escola” – 162 resultados ▪ “Violência na Escola” – 1.438 resultados ▪ “CONFLITOS E VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA” – 26 RESULTADOS

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, do texto completo, foram selecionados oito artigos, por apresentarem maior aderência aos objetivos da pesquisa.

Os critérios de inclusão priorizaram estudos que:

a) abordassem explicitamente os conflitos no contexto escolar;

b) analisassem seus desdobramentos em situações de violência;

c) discutissem práticas pedagógicas, mediação de conflitos ou cultura de paz;

d) dialogassem com a Educação Física na escola, as práticas corporais ou o jogo como espaço de intensificação das interações sociais.

Foram excluídos estudos que, embora tratassem da violência de forma ampla, se restringiam a contextos extraescolares ou não estabeleciam relação direta com processos pedagógicos.

Nessa perspectiva, apresentamos os oito artigos selecionados e que, entendemos, poderiam estabelecer um diálogo de maior articulação com os objetivos de nosso estudo.

Quadro 2: Síntese de estudos sobre conflitos e violência no contexto escolar

Autoria	Título	Objetivos do Estudo	Participantes do Estudo	Principais resultados / contribuições
MACHADO, L.; MARTINS, E.; FURLANETTO, E. (2016)	*Conflito e violência: percepções de professores mediadores escolares e comunitários*	Investigar as percepções de professores mediadores acerca dos conflitos e das violências no contexto escolar, bem como as estratégias de mediação adotadas.	Professores mediadores escolares e comunitários.	O estudo evidenciou que os mediadores compreendem o conflito como parte das relações escolares, destacando a necessidade de estratégias de diálogo e mediação para prevenir a escalada da violência no cotidiano escolar.
VÓVIO, C. L. et al. (2016)	*Livros de ocorrência: violência e indisciplina em escolas de território vulnerável*	Analisar registros de livros de ocorrência para compreender as manifestações de violência e indisciplina em escolas localizadas em territórios socialmente vulneráveis.	Registros institucionais envolvendo estudantes e profissionais da escola.	Os resultados indicaram alta incidência de registros relacionados à indisciplina e conflitos interpessoais, revelando que o livro de ocorrência se torna um instrumento institucional de gestão da disciplina e da violência.
GRUBERT, M.; HILGEMBERG, C. (2016)	*Bullying e Educação Física: violência entre alunos de 11 a 14 anos de idade*	Investigar a ocorrência de bullying nas aulas de Educação Física e analisar as formas de violência presentes nas interações entre estudantes.	Estudantes de 11 a 14 anos do ensino fundamental.	O estudo identificou manifestações de bullying nas interações durante as práticas corporais, evidenciando que as aulas de Educação Física podem tanto reproduzir quanto problematizar relações de exclusão entre estudantes.
SOUZA, P.; RIBEIRO, M. (2022)	*Conflitos e violência no cotidiano escolar: desafios para a mediação pedagógica*	Analisar as manifestações de conflitos e violência no cotidiano escolar e discutir desafios relacionados à mediação pedagógica.	Professores e profissionais da escola.	Os resultados apontam que a mediação pedagógica é fundamental para a gestão dos conflitos, mas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente e às condições institucionais da escola.
LUIZ, A. S. (2022)	*Conflitos, incivilidades e violências: desafios dentro da escola*	Analisar as manifestações de conflitos, incivilidades e violências no ambiente escolar, discutindo seus impactos nas relações pedagógicas e nos processos educativos.	Estudantes e profissionais da escola.	O estudo destaca a presença de diferentes formas de violência escolar, incluindo incivilidades e violências simbólicas, apontando para a necessidade de abordagens pedagógicas que favoreçam a convivência e o respeito.
SANTOS, R. et al. (2023)	*Violência no ambiente escolar: possibilidades de intervenção na abordagem de jogos cooperativos*	Analisar possibilidades de intervenção pedagógica para redução da violência escolar por meio da utilização de jogos cooperativos.	Estudantes do ensino fundamental participantes das intervenções.	Os resultados indicaram que os jogos cooperativos contribuem para fortalecer relações de colaboração, respeito e diálogo entre os estudantes, reduzindo comportamentos agressivos.
CRUZ, A.; SALLES FILHO, N. (2023)	*A promoção da educação para a paz na educação básica por meio da Educação Física*	Discutir como a Educação Física pode contribuir para a promoção da cultura de paz no ambiente escolar.	Estudantes da educação básica envolvidos em práticas pedagógicas de Educação Física.	O estudo aponta que práticas pedagógicas voltadas à cooperação, ao respeito e à convivência podem transformar a aula de Educação Física em espaço de construção da cultura de paz.
GESTEIRA, L.; OLIVEIRA, A.; SAMPAIO, T. (2023)	*A representação social dos docentes-profissionais de Educação Física sobre o bullying escolar*	Compreender as representações sociais de professores de Educação Física acerca do bullying escolar e suas implicações pedagógicas.	Professores de Educação Física da educação básica.	Os resultados indicam que os professores reconhecem a presença do bullying nas aulas de Educação Física, mas apontam lacunas formativas e institucionais para enfrentá-lo de forma pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos estudos selecionados.

Tais estudos afastam-se de produções estritamente moralizantes ou comportamentais, compreendendo o conflito como fenômeno inerente às relações sociais e pedagógicas. Ainda assim, observamos que parte da literatura mantém certa ambiguidade conceitual, tratando o conflito predominantemente como situação-problema a ser neutralizada, o que evidencia a permanência de lógicas normativas no campo educacional.

Luiz (2022) e Machado, Martins e Furlanetto (2016) concebem o conflito como expressão das diferenças, das relações de poder e das desigualdades

presentes no cotidiano escolar, ressaltando seu caráter relacional e histórico. Essa compreensão dialoga com o objetivo do nosso estudo, concebendo os conflitos como parte constitutiva das interações entre estudantes, e não como desvios individuais ou falhas disciplinares.

Os conflitos escolares são frequentemente relacionados a manifestações de violência simbólica, verbal e física. Vóvio *et al*. (2016) problematizam a leitura institucional dos conflitos, evidenciando como situações cotidianas são frequentemente convertidas em registros de indisciplina ou violência, reforçando práticas punitivas em detrimento de ações pedagógicas de mediação.

No campo da Educação Física, Grubert e Hilgemberg (2016) demonstram que determinadas dinâmicas pedagógicas — marcadas pela exposição corporal, pela rejeição ao erro e pela centralidade da competição — intensificam processos de exclusão, humilhação e bullying. Esses achados contribuem diretamente para a análise das implicações pedagógicas dos conflitos emergentes nas aulas de Educação Física, evidenciando que tais conflitos não são fortuitos, mas atravessados pela organização didática das práticas corporais, e no caso de nosso estudo, dos jogos sociomotrizes.

Os artigos selecionados convergem ao destacar a mediação pedagógica como estratégia central para o enfrentamento da violência escolar. Santos *et al.* (2023) defendem o uso dos jogos cooperativos como possibilidade de ressignificar as interações entre estudantes, compreendendo o conflito como oportunidade educativa. Cruz e Salles Filho (2023), por sua vez, ressaltam o potencial da Educação Física para a promoção da educação para a paz, desde que as práticas corporais sejam intencionalmente mediadas, com espaço para o diálogo, a escuta e a reflexão coletiva. Essas proposições dialogam diretamente com o objetivo da nossa pesquisa, ao analisarem os desdobramentos de uma intervenção pedagógica pautada na observação, na mediação coletiva e na reflexão crítica sobre os conflitos vivenciados nas aulas.

No campo específico da Educação Física, os estudos reconhecem as aulas como espaço privilegiado para a emergência dos conflitos, em função da intensificação das interações corporais, da imprevisibilidade das ações motrizes e das disputas inerentes às práticas corporais. Gesteira, Oliveira e Sampaio (2023) apontam lacunas na formação docente quanto à compreensão conceitual

e à mediação pedagógica dos conflitos, o que impacta diretamente as intervenções realizadas no cotidiano escolar. Essa constatação reforça a pertinência do nosso estudo ao propor uma análise dos conflitos a partir do interior das condutas motrizes, superando abordagens exclusivamente comportamentais ou socioemocionais.

A revisão realizada, ainda que restrita, evidencia que, embora exista produção relevante sobre conflitos e violência na escola, não foi muito efetivo para nos ajudar a encontrar produção investigativa sobre os conflitos emergentes nas aulas de Educação Física a partir da lógica das situações motrizes e da intervenção docente. Nesse sentido, o presente estudo pode indicar que a compreensão dos conflitos, como fenômenos pedagógicos inscritos na lógica das práticas corporais, se insere num campo de pesquisa que necessita de estudos para mobilizar uma produção que nos ajude a construir quadros analíticos sobre o campo.

Ao promover experiências corporais diversificadas a Educação Física contribui para que os estudantes conheçam melhor seus próprios corpos, reconheçam suas potencialidades e limites, além de aprenderem a conviver com as diferenças presentes no grupo. As aulas tornam-se um ambiente propício para a construção coletiva de regras, para a negociação e para o fortalecimento dos vínculos sociais. Trata-se da ocupação de um lugar singular no cotidiano escolar, sendo marcada por práticas corporais que envolvem movimento, contato físico, oposição, disputa e cooperação.

Essa especificidade coloca os alunos em constante interação verbal e corporal, criando um ambiente propício ao surgimento de conflitos, mas também de problematização e busca de resoluções assertivas dentro de suas práticas. Conforme Saez de Ocariz (2011), os conflitos são intrínsecos às aulas de Educação Física quando as práticas corporais caminham na direção do confronto, da competição, da busca pela vitória, gerando diferentes relações motrizes entre os participantes — especialmente em jogos que combinam cooperação e oposição — o que pode desencadear condutas de conflito entre os estudantes em virtude das interações motrizes vividas (Saez de Ocariz, 2011). Para o autor, a experiência de vitória para o vencedor e de fracasso para o perdedor podem gerar condutas de conflitos entre os participantes e

comportamentos negativos que afetam as atitudes dos participantes (Saez de Ocariz, 2011).

A natureza lúdica e corporal da Educação Física escolar, caracterizada pelo movimento, pelo contato físico, pelas interações interpessoais intensas e pelas situações de confronto regulado, torna esse componente curricular particularmente propício ao surgimento de disputas, tensões e conflitos. Nesse sentido, Saez de Ocariz (2011) destaca que as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física — especialmente aquelas marcadas pela oposição entre os participantes — engendram permanentemente situações de confronto, disputas simbólicas e conflitos de ordem relacional, exigindo constantes processos de negociação, regulação e mediação pedagógica.

Essas interações corporais, muitas vezes espontâneas e pouco mediadas, acabam por reproduzir desigualdades sociais e escolares. Na ausência de intervenção pedagógica qualificada, o espaço da quadra pode tornar-se terreno de exclusões, reforço de estereótipos e até de violência. Por exemplo, a escolha de equipes frequentemente expõe alunos menos habilidosos ou com baixa autoestima a constrangimentos, reforçando hierarquias e preconceitos (Darido, 2004).

No contexto das aulas de Educação Física, a diversidade torna-se ainda mais visível, pois os corpos das crianças refletem suas culturas familiares no ambiente da quadra, do gramado ou da terra batida. Embora a escola busque uniformizar os alunos, é justamente nesse espaço aberto que as mensagens culturais emergem — gestos, sotaques, modos de jogar e de se relacionar — revelando a pluralidade de experiências e identidades presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, é papel do professor criar situações pedagógicas em que as diferentes culturas possam se manifestar e dialogar, valorizando, por exemplo, as múltiplas expressões corporais presentes nas manifestações culturais brasileiras (Rangel *et al*., 2008).

> A diversidade das manifestações corporais pode ser compreendida como expressão das culturas e de seus modos de significação do mundo. A escola, nesse sentido, deve favorecer o encontro entre diferentes culturas corporais, possibilitando ao aluno conhecer, vivenciar e respeitar essas diferenças.” (Rangel *et al*., 2008, p. 159-160)

Candau (2020), ao discutir os desafios da didática e da formação docente numa perspectiva intercultural, propõe avançar em relação à concepção tradicional de multiculturalismo, que muitas vezes se limita à convivência pacífica entre diferentes culturas. Para a autora, é necessário adotar uma abordagem intercultural crítica, que vá além do reconhecimento superficial da diversidade e enfrente as relações de poder, discriminação e desigualdade que hierarquizam as culturas no espaço escolar. Assim, o desafio não é apenas reconhecer a diferença, mas construir práticas pedagógicas que questionem a hegemonia cultural e valorizem os saberes historicamente marginalizados.

Nesse sentido, é importante problematizar quais culturas são efetivamente valorizadas e quais são discriminadas no cotidiano da Educação Física escolar.

Frequentemente, as práticas corporais de matriz africana, indígena e popular são desvalorizadas, sendo tratadas como folclore ou curiosidade, enquanto os esportes de origem eurocêntrica — como o futebol formal, o voleibol e o basquetebol — são tomados como referência de competência e civilização. Essa hierarquização reflete a lógica colonial que historicamente definiu quais saberes são legítimos e quais devem ser silenciados (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Candau, 2012). O desafio pedagógico está, portanto, em construir um currículo e uma didática da Educação Física que rompam com essa hierarquia cultural, possibilitando que as diferentes expressões corporais e lúdicas — como a capoeira, as danças populares, os jogos tradicionais e as brincadeiras regionais — sejam reconhecidas como saberes legítimos e potentes para a formação humana e cidadã (Bracht, 1999; Betti; Zuliani, 2002; Neira, 2007; Darido; Rangel, 2005). Nesse sentido, reconhecer e valorizar as práticas corporais de diferentes matrizes culturais é também um ato político e educativo de afirmação da diversidade e da inclusão (Freire, 2007; Neira; Nunes, 2006).

Além disso, a Educação Física costuma ser a disciplina em que as normas escolares são mais flexibilizadas em termos de comportamento, vestimenta e deslocamento. Essa aparente liberdade, quando não acompanhada de trabalho educativo intencional, pode intensificar disputas territoriais, xingamentos, empurrões e desrespeito entre os pares.

As dinâmicas interativas - envolvendo jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas e danças - expõem os sujeitos escolares a confrontos simbólicos e físicos que podem gerar disputas, desentendimentos, exclusões e manifestações de violência. Muitas vezes naturalizadas, essas dinâmicas refletem relações sociais mais amplas e modos como a escola lida com diversidade, disciplina e normas de convivência.

Os conflitos entre alunos não surgem no vazio e não são meros “problemas de comportamento”. Eles expressam disputas por reconhecimento, assimetrias de poder, tensões culturais e a reprodução de valores sociais presentes no cotidiano escolar. Conforme Chauí (2014), a violência simbólica - invisível, porém eficaz - atua por meio da imposição de significados e normas que favorecem determinados grupos e silenciam outros.

Na Educação Física na escola, a violência simbólica manifesta-se de forma sutil, mas persistente, por meio da valorização quase exclusiva dos corpos que se enquadram nos padrões de desempenho, estética e eficiência física. Tal lógica acaba por marginalizar os corpos dissidentes — aqueles que fogem à norma atlética, estética ou funcional —, como os corpos de alunos com deficiência, com sobrepeso, com baixa performance motora, ou que expressam identidades de gênero e sexualidades não hegemônicas. Nesses casos, a aula de Educação Física, que deveria ser um espaço de emancipação e de expressão corporal, pode transformar-se em um território de exclusão e constrangimento, reforçando hierarquias e desigualdades (Abramovay; Rua, 2002; Chauí, 2014).

Nas aulas de Educação Física, o corpo é constantemente exposto, comparado, julgado e classificado. O desempenho físico passa a ser critério de valoração do sujeito, o que gera exclusões simbólicas frequentemente invisibilizadas como formas sutis de violência. Como destaca Daolio (1995), o corpo é uma construção cultural, e a Educação Física historicamente reforça padrões de desempenho e estética que marginalizam aqueles que não se enquadram nesses modelos. Nessa mesma direção, Bracht (1999) critica o modelo tecnicista e seletivo presente na área, o qual privilegia o rendimento físico e produz distinções hierárquicas entre os alunos. Betti (1991) também aponta que a Educação Física escolar muitas vezes reproduz valores competitivos e excludentes, vinculados à lógica esportiva de comparação e

classificação, dificultando a construção de um trabalho pedagógico inclusivo e emancipatório. Essas exclusões ficam evidentes em muitos momentos, um deles é a separação das equipes, seja quando a escolha é realizada pelo professor e os alunos tendem a não aceitar a equipe que farão parte, seja quando esta escolha/seleção é realizada pelos próprios alunos, induzindo a formação de “panelas”, o que pode contribuir para a junção dos considerados mais habilidosos num mesmo time/equipe.

Os conflitos também podem emergir da luta por protagonismo, liderança e espaço simbólico entre os alunos. Disputas sobre quem “manda no jogo”, quem ocupa determinada posição, quem é capitão da equipe ou controla a bola revelam lógicas de poder presentes no microcosmo escolar, intensificadas por questões de gênero, etnia e pertencimento social. Como argumenta Bracht (1999), o ambiente das aulas de Educação Física constitui um microcosmo social no qual se manifestam disputas por status e reconhecimento. Essas lutas simbólicas, observadas nas tentativas de controle do jogo ou da liderança, expressam, conforme Parlebas (2001), as lógicas internas das interações motrizes, nas quais se configuram papéis, subpapéis e relações de influência entre os participantes.

Nessa perspectiva, Daolio (1995) e Kunz (1994) evidenciam que o corpo e o desempenho adquirem valor simbólico, funcionando como critérios de distinção e exclusão no espaço escolar. Sáez de Ocariz (2011) destaca que as práticas corporais se constituem como espaços de interação sociomotriz, nos quais emergem processos relacionais e decisórios que implicam a construção e a disputa de papéis entre os participantes, podendo, nesse sentido, ser compreendidas como arenas de negociação simbólica nas quais se produzem e se tensionam identidades e papéis sociais. Já Lagardera e Lavega (2003) destacam que as interações motrizes são permeadas por dimensões emocionais e relacionais que podem tanto favorecer a cooperação quanto desencadear conflitos, conforme os valores e significados atribuídos ao jogo no contexto educativo. A passividade de muitos alunos ou até a recusa em participar possivelmente se originam em situações como as descritas, pois são tendenciosas ao cancelamento, isolamento e exclusão, em prol da vitória a

qualquer custo — reflexo de uma sociedade competitiva e capitalista, que exerce seleção em todos os setores (Betti, 1991; Bracht, 1999; Daolio, 1995).

Autores como Kunz (1991), Bracht (1999) e Betti (1991) alertam para o risco de a Educação Física reproduzir valores competitivos e excludentes, especialmente quando privilegia o rendimento, a hierarquia de habilidades e a lógica do vencer-perder. Assim, a violência simbólica - ridicularização, marginalização de corpos não hegemônicos ou negação da participação - pode estar presente mesmo em práticas lúdicas.

Os conflitos na Educação Física não podem ser compreendidos isoladamente das dinâmicas escolares mais amplas. Saez de Ocariz (2011) observa que os mesmos fatores que influenciam conflitos em outras disciplinas, como desigualdade social, preconceitos, disputas por poder, invisibilização de identidades, estão presentes também na quadra e no pátio. A expressão corporal dos alunos, manifestada nas interações e nas práticas motrizes, revela significados sociais e afetivos que intensificam as tensões presentes no grupo. Conforme Parlebas (2001), toda ação motriz constitui uma forma de comunicação simbólica, na qual se expressam intencionalidades, estratégias, e entendemos que, possivelmente há relações de poder quando algum participante se sobrepõe sobre outro, impõe seus desejos e opiniões. Daolio (1995) complementa ao afirmar que o corpo, sendo uma construção cultural, torna-se também espaço de diferenciação e confronto, onde se refletem valores, crenças e hierarquias socialmente produzidas. Assim, o corpo em movimento nas aulas de Educação Física não é apenas instrumento técnico, mas linguagem que evidencia disputas simbólicas e desigualdades entre os sujeitos.

A violência escolar pode ser direta (agressões físicas, verbais, ameaças) ou indireta (exclusão, invisibilidade, negação de direitos). Abramovay e Rua (2002) destacam que a violência escolar é multifacetada, institucionalizada e nem sempre visível. Na Educação Física, a exposição do corpo em movimento, as dinâmicas públicas e a ausência de espaços de fala originam e agravam a violência. É comum que alunos que fogem aos padrões institucionais sejam rotulados como “bagunceiros”, “preguiçosos” ou “inaptos”, aprofundando sua marginalização. Tais práticas correspondem a formas sutis de violência simbólica e implícita, na medida em que operam por meio de classificações e

estigmas internalizados, o que contribui para uma injustiça de reconhecimento (Fraser, 1997). Essa rotulação pode ser vista como um ato de violência por reduzir o sujeito à condição de “coisa” (Chauí, 2017), desumanizando-o. Nesse sentido, a escola revela sua dificuldade institucional em acolher as diferenças culturais e corporais dos estudantes, permanecendo presa a modelos normativos que marginalizam os corpos e as culturas que divergem, evidenciando o seu caráter monocultural e padronizador (Candau, 2011; Daolio, 1995; Abramovay; Castro, 2002).

Quando os professores, pouco preparados, abordam os conflitos com ironia, sarcasmo ou indiferença, em lugar de adotarem uma postura dialógica e mediadora prevista por Freire (1987) e Sposito (1998), reforçam os estigmas e agravam as desigualdades. Essa falta de reconhecimento e mediação impede que os alunos sejam vistos como sujeitos de saber, cooperação e transformação, e não apenas como transgressores. Ao se centrar exclusivamente na técnica e vitória, a prática esportiva escolar reforça a lógica excludente e competitiva. Kunz (1994) critica a abordagem tecnicista e propõe uma visão crítica que valorize a experiência, o diálogo e a cooperação.

Diante dos conflitos, a escola recorre frequentemente a punições como advertência, suspensão e exclusão. Contudo, Jodar e Hammes (2018) apontam que a punição age sobre o sintoma, não sobre a causa, podendo intensificar desigualdades e estigmatização.

Essa resposta revela uma escola organizada sob o paradigma da disciplinarização, conforme Chrispino (2007). O controle do corpo, do tempo e da fala está no cerne da escola moderna. A alternativa, segundo Freire (2007), é a pedagogia do diálogo, que reconhece o conflito como oportunidade de aprendizado, não como falha. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (Freire, 2007, p. 79).

Uma parcela significativa dos conflitos resultantes das interações entre os estudantes nas aulas de Educação Física tende a provocar paralisações das atividades, exigindo a intervenção docente para a reorganização da turma e a retomada da aula (Bracht, 2003; Parlebas, 2001). Em contextos marcados pela competição, essas interações podem transformar a aula em um campo de disputas simbólicas, nas quais o êxito de alguns alunos gera constrangimentos

e exclusões de outros, dinâmica amplamente discutida no âmbito da Praxiologia Motriz (Lagardera; Lavega, 2003; Lavega, 2011; Saez de Ocariz *et al.*, 2018).

Exclusões por conflitos podem ser sinais de dificuldades emocionais ou busca de reconhecimento (Saez de Ocariz, 2014; Lagardera; Lavega, 2003). O educador deve mediar, decifrar os códigos das interações e transformar conflitos em oportunidades de crescimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Brasil, 2018) apresenta competências gerais da educação básica, entre elas:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (p. 9).

As aulas de Educação Física contemplam as mais diversas formas de movimento, dando ao aluno inúmeras possibilidades de aprender habilidades e poder interagir dentro dos conteúdos que são pertinentes ao componente curricular. Com o acesso a uma vasta possibilidade de experiências corporais, nas vivências, é que o aluno poderá refletir sobre suas ações e as dos outros, percebendo-se como agente ativo no seu processo de aprendizagem – o que incluem as experimentações das práticas corporais e as reflexões promovidas por suas interações. As práticas corporais, neste sentido, segundo a BNCC (Brasil, 2018), são textos passíveisde leitura e produção. Logo, são sinais que podem ser lidos, refletidos, debatidos e ressignificados, dando aos sujeitos novas possibilidades de relações com o mundo e as pessoas.

Assim sendo, a Educação Física, como é apontado na BNCC (2018), atua como o componente curricular que

> [...] deve em suas aulas contemplar as mais diversas formas de práticas corporais, de forma a garantir a vivência e participação ativa de todos os alunos, bem como desenvolver o protagonismo e a autonomia dos mesmos (Brasil, 2018, p. 213).

Nesse sentido, o aluno, enquanto protagonista de sua ação motriz, carrega emoções, intenções, desejos e particularidades que se explicitam nas práticas corporais, configurando contextos que possivelmente serão marcados

por divergências, tensões e conflitos, mas também por amplas possibilidades de ensino e aprendizagem (Parlebas, 2001; Freire, 2009; Kunz, 2014).

A leitura crítica dos conflitos revela fenômenos complexos, atravessados por disputas simbólicas, relações de poder e desigualdades estruturais. Encarar conflitos apenas como desvios de conduta é desperdiçar seu potencial pedagógico.

Marques, Ramos, Ferreira (2020, p. 3) apontam que:

> [...] não é incomum identificarmos situações de conflito nas aulas de Educação Física na escola, como: relações entre os diferentes gêneros, disputa pelos materiais da aula, comparação de habilidade e rendimento esportivo, situações de intimidação e humilhação etc.

Os mesmos autores complementam que tais ocorrências têm os mais variados motivos, estabelecendo correlação com os modos com os quais a sociedade vem se constituindo.

As situações de conflitos nas aulas de Educação Física podem envolver um conjunto de ações por parte dos estudantes que corresponde tanto ao cenário circunscrito pelo conteúdo desenvolvido (no caso das práticas motrizes concretas) quanto pelas relações sociais (Marques; Ramos; Ferreira, 2020).

Segundo Oliveira e Silva (2018, p. 6), “[...] a mediação pedagógica dos conflitos pelo professor é essencial para que ocorram mudanças nos comportamentos dos estudantes”. Dessa forma, Saez de Ocariz (2011) reforça essa ideia, quando comenta que reconhecer a existência dos conflitos constitui um passo fundamental para que eles possam ser trabalhados de maneira educativa, possibilitando que os professores desenvolvam estratégias de mediação nas aulas.

As possibilidades para a ação docente em tais cenários envolvem uma multiplicidade de intervenções que transitam por um gradiente de atitudes que vão desde aquelas mais autoritárias e rígidas até outras que mobilizem todos os estudantes para dialogarem e decidirem juntos o que fazer em tais situações. Neste sentido, a identificação dos conflitos que são manifestados pelos estudantes nas aulas de Educação Física pode ajudar os professores a avistarem indícios que contribuam para a construção de estratégias de ação.

Oliveira e Silva (2018) destacam que desenvolver regras de modo coletivo e cooperativo colabora para a reflexão e redução dos conflitos, em oposição a regras impostas rigidamente. Dessa forma, torna-se conveniente promover junto aos alunos discussões sobre as situações de violência que se criam na prática vivenciada e as consequentes regras para seu controle. Através de ações como essa, os alunos poderão perceber como determinado jogo é discriminatório, quando favorece a eliminação dos mais fracos e lhes tira a chance de jogar, porém não é deixando de jogar que se resolve, mas refletindo sobre a dinâmica do jogo/prática corporal conforme Soares *et al*. (2009).

O conflito e seus desdobramentos não são conteúdo específicos do componente curricular Educação Física, mas devem ter sua atenção para identificar, problematizar e refletir sobre. A ação, desde a sua origem, possivelmente interfere no seu desdobramento, na ação desrespeitosa ou violenta que culmina do conflito (Parlebas, 2001; Bracht, 2019; Saez de Ocariz et al, 2018; Freire, 2007).

Particularmente, quando as práticas corporais que são desenvolvidas nas aulas de Educação Física têm a interação social marcada pelo confronto, que caracteriza a competição em sua vivência, cria-se um ambiente de contraste entre os participantes, com divergências de interesses entre os que estão em lado adverso e algumas vezes até entre companheiros de equipe. É nessa dinâmica interativa que se revelam as mais diversas manifestações de conflitos entre os estudantes, seja na interação com parceiros de equipe, na interação com os adversários ou ainda com a arbitragem (Saez de Ocariz, 2011; Lagardera; Lavega, 2003).

Os desdobramentos dos conflitos exigem análise cuidadosa para evitar agravamentos e perpetuação da violência simbólica e estrutural no espaço escolar. Entre eles destacam-se: (Chauí, 2006; 2017; Freire, 2021).

a) Naturalização da violência simbólica**:** A violência simbólica expressa-se como uma modalidade de dominação particularmente eficaz, pois não se apresenta como violência evidente. Ao contrário, ela se sustenta na naturalização de valores, normas e hierarquias sociais, fazendo com que relações historicamente construídas sejam percebidas como legítimas, necessárias ou inevitáveis, o que dificulta sua identificação e contestação

(Chauí, 2017). Na Educação Física, humilhação dos “mais fracos”, piadas depreciativas e exclusão dos “menos habilidosos” tornam-se práticas corriqueiras, bloqueando intervenções pedagógicas críticas. Freire (2007) adverte que a omissão diante da opressão equivale à conivência, e educar é problematizar relações de poder, inclusive aquelas escondidas em gestos e dinâmicas de grupo.

b) Violência verbal e física**:** Insultos, empurrões, socos e provocações durante jogos são a ponta visível de tensões não mediadas e ausência de espaços institucionais de escuta (Abramovay; Rua, 2002).

c) Exclusão social e estigmatização**:** Conflitos não mediados criam papéis cristalizados como “bagunceiro” ou “rejeitado”, limitando participação e autoestima. Sposito (1998) destaca a exclusão pela ausência física e pela “presença ignorada”. Charlot (2000) reforça que o sentido que o aluno atribui à escola depende do reconhecimento recebido. A exposição pública e competição agravam a exclusão, exigindo práticas inclusivas.

d) Autoritarismo e controle: Professores podem adotar posturas rígidas e punitivas para restabelecer a ordem, o que gera resistência e enfraquece o vínculo pedagógico. A Educação Física, centrada na organização do corpo e regras, torna-se ambiente privilegiado para tais estratégias. Contudo, a obediência imposta não constrói autonomia, que resulta de processos dialógicos (Freire, 2007). Charlot (2000) lembra que o sentido da aprendizagem dificilmente será positivo em contextos de coerção. Superar o autoritarismo requer mediação, construção coletiva de regras e participação estudantil, tornando a gestão de conflitos uma aprendizagem ética e cidadã (Abramovay, 2002; Freire, 2007; Chrispino; Chrispino, 2012).

A Educação Física deve ter como objetivo o desenvolvimento integral do indivíduo em um meio humano, cultural e social, valorizando a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. (Freire, 1989; 2011; Darido; Rangel, 2005; Brasil, 2018).

Toda prática corporal tem sua singularidade e influências internas e externas, cabendo a intencionalidade pedagógica ou de vivência selecionar a que seja mais pertinente ao momento. Os jogos, nesse contexto, constituem-se como simulações da vida social, verdadeiros microuniversos da sociedade, nos

quais se expressam valores, regras, papéis e interações que refletem a própria dinâmica social (Freire; Scaglia, 2009).

Nesse sentido, o capítulo 1 analisou os conflitos e as manifestações de violência no contexto escolar a partir da compreensão da escola como instituição social inserida nas contradições de uma sociedade contemporânea dotada de singularidades que podem levar a emergência de conflitos pertinentes a sua organização. Ao cumprir sua função social de formação humana, a escola reflete e, por vezes, reproduz desigualdades, disputas simbólicas e relações de poder que atravessam as interações entre os sujeitos, fazendo do conflito uma dimensão constitutiva da convivência escolar.

Nessa perspectiva, os conflitos não são compreendidos como desvios individuais ou meras rupturas da ordem, mas como expressões das diferenças, das tensões sociais e dos modos de organização das relações no interior da escola. Quando não reconhecidos e problematizados pedagogicamente, tendem a se desdobrar em diferentes formas de violência; quando mediados de modo intencional, podem constituir-se como oportunidades educativas.

No campo da Educação Física na escola, evidenciamos que as práticas corporais, especialmente aquelas marcadas pela interação direta entre os estudantes, intensificam a emergência dos conflitos. A lógica da oposição e da competição tornam as aulas um espaço privilegiado tanto para a produção de tensões quanto para a construção de aprendizagens relacionadas à convivência, ao respeito e à cooperação.

É a partir desse entendimento que o Capítulo 2 avança, ao introduzir a Praxiologia Motriz como referencial teórico para a compreensão das práticas sociomotrizes de cooperação-oposição e das interações nelas produzidas, articula esse referencial com uma perspectiva educativa fundamentada no diálogo, inspirada em Paulo Freire, assumindo o conflito como elemento pedagógico a ser problematizado pelo professor, na mediação das relações, na valorização da diversidade e na desnaturalização da violência no cotidiano das aulas de Educação Física.

CAPÍTULO 2
AS INTERAÇÕES ENTRE OS PARTICIPANTES E OS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PRÁTICAS SOCIOMOTRIZES DE COOPERAÇÃO-OPOSIÇÃO

Este capítulo é iniciado com a conceituação da Praxiologia Motriz enquanto teoria que estuda as ações motrizes[6] e como esta pode auxiliar a Educação Física no entendimento das diversas práticas corporais e das interações estabelecidas com seus praticantes. Posteriormente, o foco se concentra no processo educativo, pautado no diálogo e sustentado pelas ideias de Paulo Freire (1985, 1993, 2007, 2021).

Partimos da não negação do conflito e da busca pela sua origem no contexto da interação entre alunos nas aulas de Educação Física na escola, dando relevo ao papel do professor na mediação dialógica como possibilidade para problematizar tais conflitos junto aos alunos, respeitando a diversidade/diferença e criando coletivamente ações pedagógicas para desnaturalização da violência e do desrespeito.

2.1 As práticas sociomotrizes de cooperação-oposição e as interações entre os participantes

> Não há educação neutra. A educação tanto pode funcionar como um instrumento que é utilizado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual, como pode se tornar 'a prática da liberdade', o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica e criativa com a realidade e descobrem como participar da transformação do seu mundo. (Freire, 2007, p. 34).

[6] A ação motriz é o processo de realização das condutas motrizes de um ou vários sujeitos ativos em uma situação motriz determinada. É útil opor o movimento, que é uma manifestação estritamente mecânica e fisiológica, à ação motriz, que é a organização significativa da conduta motriz em um dado contexto. A ação motriz constitui a unidade básica da análise praxiológica. Ela integra, ao mesmo tempo, a dimensão corporal e a dimensão significativa das condutas. O estudo das ações motrizes permite compreender as regras internas dos jogos e esportes e esclarecer as interações entre os participantes (Parlebas, 2001, p. 41).

A Praxiologia Motriz é uma área do conhecimento que se dedica ao estudo da Ação Motriz, isto é, das condutas motrizes intencionais que emergem nas práticas corporais (jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas etc.) a partir de sua lógica interna — conjunto de regras, relações e exigências que definem o modo de ação dos praticantes (Parlebas, 2001).

Segundo Ribas e Oliveira (2010), a contribuição da Praxiologia Motriz para a Educação Física reside no aprofundamento da compreensão das práticas corporais, ao situar suas estruturas e dinâmicas nas relações estabelecidas entre os praticantes e o contexto sociocultural em que se manifestam. Essa perspectiva propõe uma análise que transcende o aspecto técnico e biomecânico do movimento, reconhecendo a ação motriz como uma forma de comunicação e interação social, mediada por regras, símbolos e significados.

Conforme apresenta Parlebas (2001), a Praxiologia Motriz está voltada ao estudo das condutas motrizes intencionais que emergem em situações de jogo, esporte, dança, luta, ginástica. Trazendo os conceitos da lógica interna e da lógica externa[7], que se referem ao conjunto de influências socioculturais, econômicas e institucionais que envolvem e moldam essas práticas. Ribas e Oliveira (2010) corroboram ao afirmar que a Praxiologia Motriz reconhece a existência de uma lógica externa, constituída pelos elementos socioculturais, institucionais e econômicos que influenciam as práticas motrizes, ainda que interpretáveis fora da lógica interna de cada jogo. Assim, a análise praxiológica permite compreender como cada prática corporal articula dimensões estruturais e simbólicas, expressando valores e modos de relação próprios de uma sociedade.

Para Parlebas (2001), cada pesssoa manifesta-se motrizmente de modo único, fruto de sua história personalizada e das aprendizagens corporais que se somam à sua herança genética. Assim, a motricidade expressa também aspectos da personalidade, tornando-se meio de comunicação e expressão. Nesse sentido, a Educação Física é concebida como um campo de intervenção

[7] A lógica externa, conforme definida por Pierre Parlebas (2001), refere-se ao conjunto de condicionantes sociais, culturais e históricos que circundam as práticas motrizes, sem, contudo, integrar o sistema de regras que organiza as interações motrizes próprias da lógica interna. Nesse âmbito situam-se fatores socioculturais que atravessam a prática, como relações de gênero (machismo), racismo, preconceito e discriminação associados à cor da pele.

que incide sobre comportamentos motrizes, constituindo uma verdadeira Pedagogia dos comportamentos motrizes.

Um dos instrumentos mais potentes dessa área de conhecimento é o Sistema de Classificação das Situações Motrizes, que organiza os jogos e esportes com base no CAI - *Companheiros* (C), *Adversários* (A) e *Incerteza do ambiente* (I). Essa classificação não se baseia no número de participantes ou no material utilizado, mas sim nas formas de interação propostas pela lógica interna.

Tal sistema, constitui-se na organização das diversas práticas corporais — jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginásticas — a partir de critérios relativos à sua lógica interna, e não segundo aspectos externos como o número de participantes, o local de prática ou o tipo de material utilizado.

Dessa forma, o Sistema CAI permite compreender a especificidade de cada prática corporal, identificando se há ou não interação motriz direta entre os participantes, se o meio é estável ou incerto, e se existem papéis sociomotrizes complementares. Assim, ele fornece uma base científica para analisar e comparar práticas motrizes a partir de sua organização relacional, e não apenas por critérios técnicos ou competitivos.

O CAI, está sistematizado a partir de três critérios: a interação entre Companheiros (C), a interação entre Adversários (A) e a interação com a Incerteza do ambiente (I). O meio físico é classificado como padrão, quando não requer leitura do meio por parte do participante, e incerto, quando exige constante leitura do meio físico para a ativação em uma prática corporal do participante. No que se refere às interações entre participantes, de acordo com Parlebas (2001), podemos destacar a interação de cooperação, oposição e cooperação-oposição, grupos de atividades denominadas como sociomotriz. As atividades sem interação entre os participantes são denominadas de psicomotrizes.

A combinação dos três critérios citados nos possibilita caracterizar qualquer prática corporal, resultando em oito categorias diferentes que marcam os domínios motrizes em cada uma delas.

Esse sistema faz parte de uma combinação de critérios e assim, podemos classificar qualquer prática corporal em oito categorias possíveis. Os grifos em

cada sigla (C, A, I) querem dizer a ausência desse componente naquele determinado conjunto de práticas corporais.

1. **CAI:** psicomotriz em ambiente estável - as práticas motrizes que pertencem a essa categoria são consideradas psicomotrizes, ou seja, não há interação com outros participantes, nem com companheiros e nem com adversários e, tampouco, o participante precisa decifrar as informações do seu entorno. Nesse sentido, a realização das práticas corporais dessa categoria se dá em um ambiente isolado e estável, favorecendo assim a padronização dos comportamentos baseados na repetição. Exemplos: pular corda (individualmente), yoga, ginástica artística, natação, escalada *indoor*.
2. **CAI:** psicomotriz em ambiente instável – aqui, segue não havendo interação entre companheiros e/ou adversários, porém está presente a incerteza em relação ao ambiente. Os participantes devem considerar as mudanças ou dificuldades do lugar para o sucesso na realização da tarefa, sendo assim, é de fundamental importância que o praticante decodifique o ambiente. Exemplos: escalada em ambientes naturais, skate, surf, mergulho.
3. **CAI:** sociomotriz de cooperação em ambiente estável – Aqui há interação somente entre companheiros, por isso, a prática assume a identificação sociomotriz. Ela se dá em um ambiente estável. Deste modo, a imprevisibilidade não aparece e não solicita a leitura dos praticantes para a tomada de decisão na realização da tarefa demarcada pela prática corporal. Quanto melhor a comunicação, maior será a possibilidade de êxito na realização da atividade. Exemplos: nó humano, apresentação de balé em grupo, remo em equipe, patinação em dupla.
4. **CAI:** sociomotriz de cooperação em ambiente instável – As práticas corporais dessa categoria seguem com a interação somente entre companheiros, por isso têm a identificação sociomotriz. A incerteza do ambiente propõe uma ação conjunta e sincronizada dos participantes. Normalmente, são situações que ocorrem em ambientes repletos de variáveis e, por vezes, perigosos e inóspitos, exigindo muita atenção e leitura dos seus sinais. Exemplos: mergulho em duplas, alpinismo em

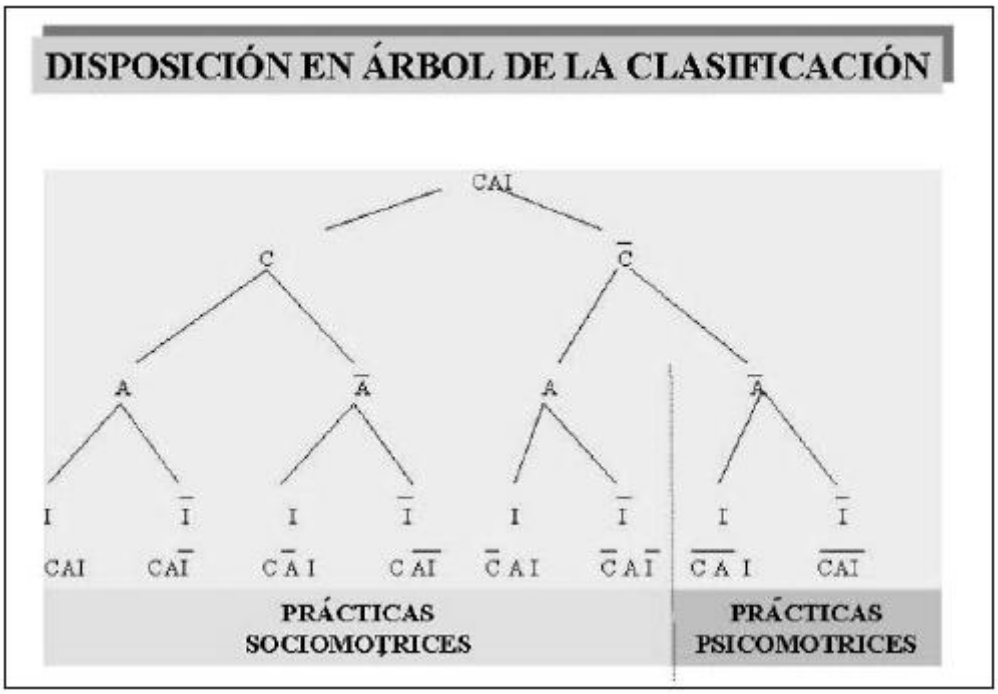
equipe, canoagem em equipe.

5. **CAI:** sociomotriz de oposição em ambiente estável – As práticas corporais dessa categoria se dão com a interação somente entre adversários, seguindo com a identificação sociomotriz. Essas interações ocorrem por meio de estratégias como finta, contracomuniação, com o intuito de enganar o adversário e conquistar o êxito estabelecido pela prática corporal. Para o sucesso na realização dessas práticas é essencial a decodificação do comportamento do adversário e descobrir como levá-lo ao erro. O ambiente permanece estável, sem influência nas tomadas de decisões dos praticantes. Exemplos: badminton, tênis de mesa, judô, caratê.
6. **CAI:** sociomotriz de oposição em ambiente instável – Nesta categoria segue havendo a interação somente entre adversários, mantendo a continuidade da identificação sociomotriz. Todavia, o que se altera aqui é a interação com o ambiente, já que ele é instável e requer dos praticantes uma leitura das suas influências para a tomada de decisão na prática que está sendo realizada. Exemplos: maratona, *motocross*, regata de vela individual.
7. **CAI:** sociomotriz de cooperação e oposição em ambiente estável – Essa categoria evidencia os domínios das interações motrizes entre companheiros e adversários. As ações desses participantes vão envolver tanto uma ação de cooperação e comunicação entre os companheiros de equipe, quanto ações de oposição e contracomuniação com os adversários. O ambiente permanece estável, sem influência nas tomadas de decisões dos praticantes. Exemplos: futebol, handebol, basquete.
8. **CAI:** sociomotriz de cooperação e oposição em ambiente instável – Envolvem as práticas corporais nas quais os participantes cooperam e se opõem simultaneamente, todavia, ocorrem em ambientes instáveis que geram a demanda pela leitura e interpretação dos sinais para a tomada de decisão. Exemplos: jogos em grupos na natureza, corridas de bicicleta na rua em equipe.

De acordo com Parlebas (2001), essas oito categorias nos permitem

diferenciar as práticas corporais entre as psicomotrizes e as sociomotrizes. No interior de cada uma delas, ainda é possível identificar as psicomotrizes em ambientes estáveis e instáveis e as sociomotrizes de cooperação, de oposição, de cooperação-oposição em ambientes estáveis e instáveis. Tais categorias, para Parlebas (2001), não são hierárquicas entre si, podem ser representadas na forma de uma árvore exponencial como apresentada na Figura1.

Figura 1: Árvore exponencial das práticas motrizes.



Fonte: Parlebas (2001, p. 61). Representação em forma de árvore das oito categorias resultantes da combinação dos três critérios de classificação.

Segundo Parlebas (2001), quando há interação entre participantes, a situação é sociomotriz; quando não há interação, é psicomotriz. No campo sociomotriz, podem ocorrer três configurações principais: cooperação pura, oposição pura e cooperação-oposição. É nesse terceiro caso — os jogos sociomotrizes caracterizados por interações simultâneas de cooperação e oposição entre os participantes - que se evidenciam maiores possibilidades de observação e intervenção pedagógica em consonância com os objetivos desta pesquisa. Tais jogos apresentam uma lógica interna marcada pela coexistência de relações de cooperação e oposição, o que intensifica a complexidade das interações sociomotrizes, amplia a incerteza das situações de jogo e potencializa

a emergência de conflitos interacionais, comunicativos e de tomadas de decisão. Nesse contexto, as ações dos jogadores deixam de ser exclusivamente técnicas ou individuais, passando a envolver processos contínuos de leitura do jogo, negociação implícita de estratégias, tomada de decisão sob pressão e gestão das relações com parceiros e adversários (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003).

> A contribuição da praxiologia motriz leva a recomendar o uso de jogos que possam dispor de um conjunto variado de papéis e em que, além disso, os itinerários a percorrer na passagem de um papel para outro sejam também bastante diversificados. Pensemos que, a priori, são muito mais enriquecedores aqueles jogos que dispõem de vários papéis e que, além disso, possibilitam a passagem de um papel para outro, do que as práticas que não incluem qualquer mudança de papel. (Lagardera; Lavega, 2003, p. 186).

Nas práticas sociomotrizes de cooperação-oposição, o participante precisa, ao mesmo tempo, colaborar com companheiros para atingir um objetivo comum e opor-se a adversários que buscam impedir esse objetivo. Como destacam Lagardera e Lavega (2003), essas práticas geram um contexto relacional denso, em que decisões motrizes, táticas e comunicativas devem ser tomadas de forma rápida e adaptativa, estimulando competências cognitivas, afetivas e sociais. Exemplos típicos incluem jogos e esportes coletivos como o futebol, o basquetebol, o handebol e o rugby, mas também jogos tradicionais como a queimada e o “rouba-bandeira”. Nestes casos, o contrato ludomotriz — conjunto de regras explícitas e implícitas que regula a interação — impõe que os participantes lidem simultaneamente com cooperação e oposição. Isso exige habilidades de leitura de jogo, antecipação, negociação de papéis, ajustes da conduta motriz e comunicação eficaz, tanto verbal quanto não verbal (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003; Ribas, 2014).

Além disso, Lagardera e Lavega (2003) ressaltam que tais práticas carregam valores culturais e históricos, pois refletem modos de interação social, modelos de competição e cooperação e até formas ritualizadas de oposição que a sociedade legitima no âmbito lúdico. A lógica interna dessas situações molda não apenas a ação motriz, mas também as possibilidades de conflito, negociação e resolução, tornando-as terreno fértil para experiências de mediação pedagógica.

No contexto das aulas de Educação Física (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003; Ribas, 2014), as práticas corporais de cooperação-oposição permitem ao professor criar cenários que simulam interações complexas, nas quais os alunos vivenciam simultaneamente:

- ✓ A aliança estratégica com parceiros para alcançar metas comuns;
- ✓ O enfrentamento regrado com adversários, o que envolve a gestão de emoções como frustração, euforia e ansiedade;
- ✓ A adaptação constante ao comportamento dos demais, dada a incerteza das ações e reações.

Essa combinação, se bem conduzida, potencializa não apenas condutas motrizes, mas também socioemocionais, como respeito às regras, empatia, tomada de decisão coletiva e resolução pacífica de conflitos. No entanto, quando mal mediada, pode favorecer tensões e comportamentos antagônicos que extrapolam o jogo. Por isso, a compreensão da estrutura praxiológica e do CAI é fundamental para que o professor escolha, modifique ou crie jogos de forma intencional, ajustando o grau de cooperação e oposição conforme os objetivos pedagógicos e o perfil dos alunos (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003; Ribas, 2014).

Assim, analisar a presença de companheiros e adversários, o modelo de pontuação e vitória, o grau de incerteza do entorno físico e a flexibilidade das regras permite prever e gerenciar o potencial de surgimento de conflitos ou, inversamente, de experiências cooperativas enriquecedoras. Esse olhar, inspirado por Parlebas (2001), Lagardera e Lavega (2003), possibilita à Educação Física escolar transformar as práticas corporais de cooperação-oposição em espaços privilegiados para o desenvolvimento integral dos estudantes, conciliando aprendizagem motriz, convivência e cidadania.

Segundo Lagardera e Lavega (2003), nas práticas de cooperação-oposição ocorre um tipo especial de interação em que a tomada de decisão exige ler não apenas as intenções dos adversários, mas também antecipar as ações dos companheiros para coordenar movimentos de forma eficiente. Isso produz uma complexa rede comunicativa - verbal, não verbal, gestêmica, praxêmica e

até simbólica - que, segundo a Praxiologia Motriz, compõe os universais ludomotrizes presentes em qualquer jogo.

Segundo Franchi e Ribas (2017), os universais da Praxiologia Motriz são sete elementos estruturantes que compõem a lógica interna das práticas corporais: rede de comunicação motriz, rede de interação de marca, sistema de pontuação, sistema de troca de papéis, sistema de troca de subpapéis, código gestêmico e código praxêmico. Esses universais permitem compreender as relações e interações que ocorrem entre os participantes, bem como as formas de organização interna das práticas corporais.

> Por meio dos universais, Parlebas abre a porta para observar sete "salas" profundas desta casa chamada jogo. Dois desses modelos permitem estudar em profundidade os sistemas de relações que se estabelecem entre os jogadores: (1) a rede de comunicação motriz e (2) a rede de interação de marca. O terceiro modelo universal concentra a atenção no (3) sistema de pontuação, estudando as diferentes maneiras de finalizar um jogo, dispondo de uma memória dos sucessos obtidos pelos participantes. Outros dois universais revelam a teia de papéis que os jogadores de qualquer jogo podem desempenhar e a possibilidade de mudar de um papel para outro. Trata-se do universal denominado (4) sistema de troca de papéis. Como se fosse uma ampliação desse universal, o modelo denominado (5) sistema de troca de subpapéis permite visualizar toda a rede de possíveis mudanças nas opções de intervenção motriz (subpapéis) que se deduzem de qualquer papel. Finalmente, dispomos de mais dois universais: (6) o código gestêmico e (7) o código praxêmico. Ambos os códigos atuam favorecendo a comunicação motriz entre os protagonistas; no caso do código gestêmico, os gestos são a via de comunicação indireta utilizada; enquanto no código praxêmico, a comunicação motriz indireta se manifesta por meio das próprias ações motrizes, como, por exemplo, correr para que o companheiro nos veja e assim indicar que nos passe a bola. (Lagardera; Lavega, 2003, p.140).

A partir das contribuições de Lagardera e Lavega (2003), é possível aproximar os universais da Praxiologia Motriz ao cotidiano das aulas de Educação Física e de nosso estudo, na medida em que permitem compreender as dinâmicas estruturais de interação, marcadas por processos de cooperação e oposição, que organizam o funcionamento dos jogos e possibilitam emergir ou não os conflitos.

1. **Rede de Comunicação Motriz** – No jogo *Bola na casinha*, por exemplo, olhares, gestos corporais e deslocamentos funcionam como sinais que informam intenções aos companheiros e adversários. Essa rede de trocas

informacionais, explícitas ou implícitas, sustenta a organização coletiva da ação.

2. **Rede de Interação de Marca** – No *Pique-bandeira*, os jogadores articulam cooperação com seus companheiros e oposição aos adversários, orientando suas ações em função do objetivo do jogo, que é capturar ou defender a bandeira. Essa rede expressa as condições de êxito que estruturam o confronto.
3. **Sistema de Pontuação** – Em *Carimbo em equipe*, os pontos são obtidos ao atingir o adversário, enquanto no *Jogo dos 10 passes* o êxito se dá pela manutenção da posse até completar a sequência. Esse sistema funciona como a “memória do jogo”, registrando e validando o desempenho das equipes.
4. **Sistema de Troca de Papéis** – Em jogos como *Rouba-rabo em equipe*, as regras podem prever mudanças no estatuto dos jogadores, como passar de atacante a defensor, exigindo a adaptação das condutas motrizes conforme o novo papel assumido.
5. **Sistema de Troca de Subpapéis** – No *Bola na Torre*, um jogador atacante pode assumir diferentes subpapéis previstos pela lógica do jogo, como passar, deslocar-se para desmarcar ou arremessar. Essas variações estruturam as possibilidades de ação dentro de um mesmo papel.
6. **Código Gestêmico** – Em jogos como o *Jogo dos 10 passes*, sinais corporais intencionais, como acenos para pedir a bola, funcionam como códigos compartilhados que orientam a ação dos companheiros.
7. **Código Praxêmico** – No *Pique-bandeira*, certas ações, como correr em direção ao campo adversário, podem funcionar como mensagens táticas incorporadas à própria ação, influenciando o comportamento dos demais jogadores sem necessidade de sinais convencionais.

Esses sete universais constituem o alicerce da Praxiologia Motriz, permitindo ao professor de Educação Física compreender como cada jogo estrutura a interação, o desafio, a cooperação e a tomada de decisão. Como

tentamos ilustrar no Quadro 3, utilizando de itens que entendemos como preponderantes para o acontecimento de uma prática sociomotriz, como segue:

O Universal Ludomotriz indica os elementos fundamentais dos jogos, responsáveis por organizar e dar sentido à sua lógica interna, os quais determinam os tipos de manifestações, por parte dos participantes, que podem ocorrer.

Quadro 3: Universais ludomotrizes em jogos sociomotrizes de cooperação-oposição

Universal	***Definição teórica***	***Exemplificação no contexto dos jogos***
Rede de Comunicação Motriz	Sistema de trocas de informação motriz estabelecido entre os participantes, por meio de signos corporais intencionais ou não, que orientam e regulam as condutas no decurso da ação.	Olhares, gestos ou deslocamentos que indicam intenções de passe, apoio ou ocupação de espaços.
Rede de Interação de Marca	Estrutura relacional que organiza as interações de cooperação e oposição entre os participantes, orientada pelas condições de êxito definidas pela lógica interna do jogo.	Articulação entre companheiros para atingir objetivos comuns e enfrentamento simultâneo com adversários para impedir sua realização.
Sistema de Pontuação	Dispositivo que registra, valida e hierarquiza os êxitos alcançados durante o jogo, funcionando como mecanismo de memória e regulação do resultado.	Atribuição de pontos por acertos, capturas ou cumprimento de objetivos estabelecidos pelas regras.
Sistema de Troca de Papéis Sociomotriz	Rede de transformações dos papéis assumidos pelos jogadores, prevista pelas regras do jogo, implicando mudanças no estatuto sociomotriz e nas possibilidades de ação.	Alternância entre funções como atacante, defensor ou prisioneiro, conforme as situações regulamentadas.
Sistema de Troca de Subpapéis Sociomotriz	Conjunto estruturado de variações possíveis de atuação dentro de um mesmo papel, configurando diferentes modalidades de conduta motriz previstas pela lógica interna do jogo.	No papel de atacante, alternância entre ações como passar, deslocar-se, fintar ou arremessar.
Código Gestêmico	Sistema de comunicação motriz baseado em gestos corporais codificados ou convencionalmente compartilhados entre os participantes, com função de orientação da ação coletiva.	Sinais manuais, posturas corporais ou gestos previamente reconhecidos que indicam jogadas ou intenções.
Código Praxêmico	Sistema de comunicação implícita realizado por meio da própria ação motriz, cujos significados emergem do contexto da interação, independentemente de convenções explícitas.	Deslocamentos ou ações que induzem respostas dos adversários ou companheiros, como simulações ou movimentos de atração defensiva.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Parlebas (2001); Lagardera e Lavega (2003)

No contexto escolar, há as mais variadas formas de vivência de práticas corporais, organizadas em diferentes eixos temáticos como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, todas elas solicitando algum tipo de relação do estudante/participante com o meio, com o material e com o outro. Essas manifestações constituem expressões da cultura corporal, nas quais se produzem aprendizagens, significações e interações que extrapolam a dimensão motora (Brasil, 2018; Rangel e*t al.*, 2008).

Os jogos sociomotrizes de oposição-cooperação - como futebol, basquetebol, handebol ou brincadeiras tradicionais como “queimada” – inserem os alunos em uma situação complexa, exigindo que gerencie simultaneamente dois tipos de relação (Parlebas, 2001):

a) Cooperação com os companheiros, estabelecendo passes, coberturas, bloqueios e estratégias coletivas;

b) Oposiçao com os adversários, buscando superar suas ações e impedir seu sucesso.

Essa configuração, além de desenvolver condutas motrizes, favorece competências socioemocionais como empatia, comunicação assertiva, leitura corporal, respeito às regras e regulação de impulsos. Entretanto, como apontam Parlebas (2001) e Lagardera; Lavega (2003), também pode aumentar a possibilidade de conflitos, dado o alto nível de tensão competitiva e a sobreposição de interesses opostos dentro do mesmo espaço-tempo de jogo.

Do ponto de vista pedagógico, a forma como o professor organiza o contrato ludomotriz, seja mantendo, adaptando ou flexibilizando as regras, pode transformar o potencial conflitivo em oportunidade de aprendizagem cooperativa (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003). Por exemplo, ao alterar a condição de vitória para objetivos compartilhados (como atingir um número total de passes entre todos antes de marcar pontos), é possível deslocar o foco da simples superação do adversário para o êxito conjunto. É interessante também olhar como o docente intervém/interfere/interage nos universais ludomotrizes, alterando por conta ou coletivamente com seus alunos, entendemos que possa gerar situações que convirjam em conflitos ou colaborar para o enfrentamento destes, até mesmo para o controle e evitamento (Lagardera; Lavega, 2003).

Na Praxiologia Motriz, a Educação Física é concebida como uma área profissional dedicada a processos de intervenção que influenciam as condutas motrizes dos participantes (Parlebas, 2001). Ainda para o mesmo autor, enquanto área de intervenção, ela se caracterizaria por uma Pedagogia das condutas motrizes.

As práticas corporais também se ligam a elementos socioculturais e históricos, por isso, além do entendimento sobre suas estruturas e dinâmicas, é preciso considerar os atravessamentos dessas influências nas práticas corporais e seus praticantes, como, por exemplo, questões relacionadas à mídia, violência, política, economia no contexto esportivo, podendo este assumir diferentes sentidos – lógica externa (Parlebas, 2001).

A grande variedade de características que as práticas corporais oferecem dependendo do tempo, local e grupos sociais em que são realizadas, revelam a influência que as normas e valores sociais têm sobre quem se movimenta. Dentre as diversas práticas corporais, o jogo, impregnado de uma identidade cultural que se transmite e que está intimamente ligada ao contexto social em que se desenvolve, é um dos principais exemplos que demonstram esta relação, sendo, como afirmado Parlebas (2001), os problemas pedagógicos, culturais e sociopolíticos que levantam grande interesse.

A Praxiologia Motriz entende que toda prática motriz ou situação motriz constitui um sistema praxiológico[8], é uma entidade práxica de natureza interativa e com uma ordem que só faz sentido quando ativada (Parlebas, 2001). Todo sistema praxiológico é constituído por um certo número de componentes que interagem entre si estabelecendo relações bidirecionais, e que não se caracterizam exclusivamente pelas características de seus componentes, mas sim por produzirem uma série de propriedades que não podem ser atribuídas a nenhum componente específico. Como destaca Parlebas (2001), qualquer alteração nas características de um componente afeta diretamente todo o conjunto. Assim, todo jogo esportivo é considerado um sistema no qual, por um lado, os jogadores interagem com o entorno físico (local onde praticam) e, por

[8] Conforme Parlebas (2001), um sistema praxiológico corresponde ao conjunto organizado de regras, papéis, espaço, tempo e materiais que configuram a lógica interna de uma prática motriz, definindo as interações possíveis entre os participantes.

outro, os participantes interagem entre si, quando da presença de companheiros e/ou adversários, caso contrário não há interação.

Dessa forma, a manifestação de violências física e verbal, canalizadas pelo contrato ludomotriz, podem ocorrer com mais frequência em situações sociomotrizes de oposição devido à interação que emerge causada pelos confrontos competitivos. Esses confrontos, que apelam ao desejo de vencer e derrotar o adversário, ritualizam comportamentos pré-determinados por uma lógica interna singular. Sendo assim, a lógica interna pode vir a possibilitar o surgimento ou não de conflitos e/ou situações de violência. Parlebas (2001), ao afirmar que o sistema praxiológico define as interações possíveis entre os participantes, nos indica que as práticas sociomotrizes de cooperação-oposição possibilitam maior surgimento de conflitos e/ou situações de violência/desrespeito, em virtude de sua dinâmica.

O professor de Educação Física, dependendo do tipo de prática corporal que propõe em suas aulas pode induzir os seus alunos a relacionarem-se entre si de uma determinada forma ou de outra. O tipo de jogo escolhido pelo professor, pode contribuir ou não com a revelação de interações sociais específicas com diferentes desdobramentos para o comportamento dos estudantes.

Parlebas (2001), apresenta diferentes classes de situações motrizes, conforme a Figura 2, que podem auxiliar o docente no momento da seleção das práticas, articulando a sua intencionalidade pedagógica para o momento.

Figura 2: Classes Motrizes que caracterizam a Educação Física Escolar

Fonte: Ribas (2002), baseado em Parlebas (1999, p. 121).

Entendemos que, dentre as diversas práticas corporais existentes no interior dos eixos temáticos que compõem a Educação Física na escola, o conteúdo jogos é possivelmente aquele que nos proporciona maior diversidade de ações e intervenções pedagógicas, tanto pela sua riqueza simbólica e cultural quanto pelas suas possibilidades de organização das interações sociais. Através deles, é possível problematizar atitudes, construir saberes relacionais e desenvolver competências que dialogam diretamente com a formação ética e cidadã dos estudantes (Freire, 2007; Parlebas, 2001).

Além disso, os jogos oferecem ao professor um campo fértil para intervenções intencionais voltadas à mediação de conflitos, à cooperação e ao respeito à diversidade. A partir da lógica interna de cada jogo (Parlebas, 2001), é possível compreender as relações de oposição, cooperação e comunicação que emergem durante a prática, tornando-se um potente recurso para analisar e transformar as dinâmicas de convivência presentes no cotidiano escolar.

O jogo, enquanto manifestação cultural e forma de expressão humana, ocupa um papel central nas práticas da Educação Física escolar. Sua presença ultrapassa o entretenimento, constituindo-se em um fenômeno social, educativo e simbólico (Callois, 2017; Huizinga, 2019, Kishimoto, 2017).

Huizinga (2019) apresenta o jogo como uma atividade livre, voluntária e carregada de significados culturais. Para o autor, o jogo antecede a própria cultura, sendo um elemento fundador das formas de socialização e das produções simbólicas humanas. Ele destaca que o jogo cria um “círculo mágico”, um espaço-tempo separado da vida cotidiana, onde valem regras próprias e os participantes vivenciam uma experiência de imersão e prazer (Huizinga, 2019). Essa compreensão é fundamental para a Educação Física, pois evidencia o potencial do jogo em promover aprendizagens significativas, desde que o professor preserve seu caráter lúdico e espontâneo.

Caillois (2017), ao ampliar o pensamento de Huizinga, propõe uma tipologia dos jogos baseada em quatro categorias fundamentais: agon (competição), alea (sorte), mimicry (simulação) e ilinx (vertigem). Além disso, distingue entre paidia (improvisação, liberdade e espontaneidade) e ludus (organização, regras e disciplina). Essa classificação permite compreender a diversidade das práticas lúdicas e suas implicações pedagógicas. Na escola, por exemplo, a predominância de jogos do tipo agon, centrados na competição, pode limitar o potencial educativo do jogo se não houver reflexão sobre a cooperação, o respeito e a inclusão. Assim, o papel do professor de Educação Física é equilibrar os aspectos de paidia e ludus, de modo que o jogo se torne espaço de criação, expressão e convivência.

Kishimoto (2017) contribui com uma perspectiva voltada à educação infantil e escolar, destacando o jogo como instrumento pedagógico e como linguagem de aprendizagem. Para a autora, o jogo educativo deve manter seu caráter lúdico, mas também pode ser planejado intencionalmente para favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social dos alunos. Ela propõe a ideia de “jogo como recurso e como conteúdo”: enquanto recurso, o jogo é utilizado para ensinar outros conteúdos; enquanto conteúdo, é objeto de conhecimento em si, permitindo que as crianças compreendam suas regras, significados e valores culturais.

João Batista Freire (1989; 2020) amplia o debate ao trazer o jogo para o contexto da Educação Física crítica e reflexiva. Para o autor, brincar é uma forma de pensamento e de construção de conhecimento, e o jogo é o meio pelo qual o aluno se expressa corporalmente e compreende o mundo. Freire (1989; 2020)

defende que o jogo deve ser compreendido como espaço de criação, liberdade e diálogo, em que as regras são construídas coletivamente e o professor atua como mediador das relações, e não como controlador das condutas. Ele critica a visão tecnicista que reduz o jogo a um simples método de ensino do esporte, ressaltando a importância de promover experiências lúdicas que valorizem a imaginação, a cooperação e o prazer de aprender. Segundo Freire (1989; 2020), o jogo na escola é um meio privilegiado para a formação integral do aluno, pois nele se expressam emoções, valores e aprendizagens sociais. O professor deve favorecer um ambiente em que o erro, o desafio e a invenção façam parte do processo educativo, possibilitando que o aluno aprenda sobre si, sobre o outro e sobre o grupo. Assim, o jogo torna-se uma prática educativa que articula corpo, emoção e pensamento.

Parlebas (2001) reforça essa compreensão ao definir os jogos como sistemas de interação social que expressam, em pequena escala, os modos de organização e comunicação presentes na cultura. De forma convergente, Huizinga (2010) considera o jogo um elemento constitutivo da própria civilização. Em sua obra clássica *Homo Ludens*, Huizinga (2010) assinala que o jogo é uma atividade anterior à própria cultura, um fenômeno fundamental que permeia as expressões simbólicas, sociais e culturais da humanidade. O jogo, segundo ele, não é mero passatempo, mas um princípio estruturante das formas de convivência, das normas sociais, do direito, da arte, da guerra e da educação. Assim, o jogo, ao mesmo tempo em que reproduz a sociedade, oferece possibilidades de reflexão e transformação sobre ela.

Ao contrário dos esportes que se difundiram de forma padronizada por todos os continentes, a maioria dos jogos tradicionais possui características singulares, fortemente vinculadas às condições de seu contexto mais próximo. Por esse motivo, cada localidade e cada época conferem aos seus jogos características particulares e um significado peculiar. Essa condição exige que qualquer abordagem rigorosa acerca do jogo tradicional seja realizada de forma contextualizada, ou seja, levando em conta as características de seu contexto ou ambiente sociocultural (Lagardera, Lavega, 2003).

Sob essa ótica, Parlebas (2001, p. 223) aponta que “[...] os jogos são um dos lugares de expressão de uma cultura, considerando que às peculiaridades

culturais correspondem originalidades lúdicas. O ‘eu’ de cada cultura se manifesta em seus jogos”. Parlebas (2001) apresentar os conceitos de etnomotricidade e etnoludismo para reforçar precisamente essa visão contextualizada dos jogos. Por etnomotricidade, ganha destaque “[...] o campo e a natureza das práticas motrizes, consideradas do ponto de vista de sua relação com a cultura e o meio social nos quais se desenvolveram” (p. 227). Com relação ao etnoludismo, o autor afirma que

> [...] os jogos estão em consonância com a cultura à qual pertencem, sobretudo no que diz respeito às características de sua lógica interna, que ilustram os valores e o simbolismo subjacentes dessa cultura: relações de poder, função da violência, imagens do homem e da mulher, formas de sociabilidade, contato com o ambiente. (Parlebas, 2001, p. 223).

De acordo com Lagardera e Lavega (2003, p. 237)

> [..] Muito recentemente, Etxebeste (2001) estudou a lógica interna de mais de 850 jogos tradicionais infantis no País Basco e sua correspondência com certos traços da lógica externa da cultura basca, o que lhe permite interpretar, com originalidade e erudição, a função de socialização dessas práticas. O jogo tradicional é e cria cultura, de modo que os valores e significados privilegiados pelo povo basco são aprendidos e incorporados pela população infantil por meio da vivência da lógica interna singular que seus jogos tradicionais oferecem. [...]

É importante destacar que, torna-se necessário garantir uma educação intercultural, caracterizada por ser aberta, tolerante e respeitosa com todas as formas possíveis de ser, pensar e estar na vida. No campo da etnomotricidade, o acesso à perspectiva da Praxiologia Motriz poderá contribuir diretamente para revelar os traços que expressam o modo de ser dos povos, favorecendo sua compreensão e respeito.

Ao integrar as perspectivas dos autores citados, compreendemos que o jogo na Educação Física escolar não deve ser reduzido a uma simples ferramenta de ensino ou à repetição de modelos esportivos. Ele é, sobretudo, um meio de formação humana, um espaço privilegiado para a vivência de valores como cooperação, solidariedade, respeito e criatividade.

Dessa forma, a utilização dos jogos na Educação Física precisa considerar tanto o prazer do brincar quanto os objetivos pedagógicos e sociais da escola. Ao dialogar com as concepções apresentadas (Freire, 1989, 2011;

Callois, 2017; Huizinga, 2019, Kishimoto, 2017; Parlebas, 2001), o professor amplia sua compreensão sobre o fenômeno lúdico e sua potência educativa, transformando o espaço escolar em um território de experiências significativas e emancipadoras.

Com a ideia de poder interpretar em quais casos o aparecimento de conflitos e das situações de violência são favorecidos ou não, questões como a presença ou ausência de companheiros ou adversários no jogo, o modelo estrutural de pontuação e vitória do jogo, as mudanças ou não que podem ser feitas em suas regras durante o jogo, são alguns exemplos das possibilidades de influências das vivências das práticas corporais nas aulas de Educação Física por parte dos alunos.

Diante disso, compreender a influência das práticas corporais, particularmente dos jogos não institucionalizados ou jogos tradicionais, no comportamento dos estudantes é fundamental, e a Praxiologia Motriz se apresenta como base teórica importante para essa investigação.

2.2 Processo Educativo

> A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (Freire e Guimarães, 1985, p. 67)

O ambiente escolar, por sua natureza, é um espaço de encontros e desencontros, onde diferentes histórias, valores e expectativas se cruzam. Nesse contexto, os conflitos são inevitáveis - e, mais do que sinais de desordem, podem se tornar oportunidades pedagógicas de crescimento e transformação social. As aulas de Educação Física, com sua dinâmica corporal, interação direta e exposição dos sujeitos, revelam com frequência esses conflitos, sejam eles interpessoais, culturais ou estruturais.

O conflito é inerente à convivência humana e, portanto, à vida escolar. No entanto, quando não é compreendido pedagogicamente, pode se transformar em práticas violentas e desrespeitosas, comprometendo as relações entre os sujeitos e o próprio processo educativo. Ao invés de ser negado ou punido de forma automática, o conflito precisa ser reconhecido como potencial pedagógico,

capaz de mobilizar aprendizagens significativas, desenvolvimento ético e transformação social (Freire, 2007).

A escola, como instituição, é frequentemente vista como um local de homogeneização, onde normas e regras são impostas para criar um ambiente controlado e mais fácil de gerenciar. A ideia é que, ao padronizar comportamentos e expectativas, a escola facilita a sua própria administração. Apesar de buscar a homogeneização através de mecanismos disciplinares, também é palco de resistência e tensão entre forças que buscam a padronização e a diversidade. O professor, nesse contexto, desempenha um papel ambíguo, ora mantendo a ordem, ora fomentando a autonomia dos alunos.

> A escola, como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: “quanto mais igual, mais fácil de dirigir”. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriam o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. (Aquino, 1996, p.78)

Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do “dever ser”. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas, complementa Guimarães (1996a).

No entanto, essa busca por igualdade e controle é constantemente confrontada pela diversidade inerente à sala de aula. Alunos, professores e o próprio contexto social trazem consigo múltiplas perspectivas e necessidades, desafiando a homogeneização e gerando tensões.

> [...] o professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impe de a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida. (Guimarães, 1996a)

O professor, nesse cenário, é um ator central. Ele é responsável por manter a ordem e garantir o cumprimento das normas, mas também tem o papel de promover a autonomia e o desenvolvimento individual dos alunos. Essa dualidade o coloca em uma posição ambígua, onde ele precisa equilibrar a necessidade de estabelecer limites com a abertura para a diversidade e a individualidade.

No contexto escolar, o professor atua não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador das relações entre os alunos. Segundo Freire e Shor (1986, p. 45), “[...] o cotidiano do professor é marcado por momentos de tensão que exigem ousadia para transformá-los em oportunidades de aprendizagem”. Na Educação Física, isso se traduz na intervenção ativa do docente durante as situações de conflito, utilizando o diálogo e a negociação para promover respeito mútuo entre os estudantes.

Em resumo, a escola não é um espaço puramente homogêneo ou heterogêneo, mas sim um local de constante tensão entre essas duas forças. A compreensão dessa dinâmica é fundamental para entender o papel da escola na formação dos indivíduos e na sociedade.

Para Freire (2007), dialogar não é simplesmente conversar, mas colocar-se na posição do outro, escutar com empatia, compreender os sentidos históricos e subjetivos que atravessam os comportamentos e conflitos, buscando superações coletivas e conscientes.

Nesse sentido, os atos de desrespeito, as expressões de violência simbólica ou física, e os embates interpessoais que emergem no cotidiano escolar não devem ser tratados de maneira simplista ou repressiva, mas inseridos no âmbito de uma educação problematizadora e humanizadora. A partir do diálogo, a mediação pedagógica se estabelece como uma prática que não apenas contém a violência, mas a ressignifica, conduzindo os envolvidos à reflexão crítica, à responsabilização ética e à reconstrução das relações de convivência (Freire, 2021).

Essa abordagem supera o viés punitivo, que frequentemente reforça dinâmicas autoritárias e a exclusão de sujeitos considerados "problemáticos". Pelo contrário, a mediação educativa propõe escuta ativa, acolhimento das emoções e valorização das narrativas, permitindo que cada sujeito compreenda

os impactos de suas ações e se posicione diante de seus próprios valores e escolhas. Trata-se de um processo formativo que visa a autonomia, e não a obediência cega.

Guimarães (1996b) argumenta que a escola, ao mesmo tempo em que rejeita o conflito, é um espaço em que ele inevitavelmente se manifesta, pois, a convivência entre diferentes sujeitos – com histórias, valores e expectativas distintas – gera tensões. A indisciplina, nesse sentido, não deve ser vista apenas como quebra de regras, mas como expressão de conflitos mais profundos, muitas vezes relacionados a questões de poder, autoridade, desigualdade e resistência.

Conflitos escolares não ocorrem isoladamente; eles refletem relações de poder e dinâmicas sociais presentes na turma (Freire; Shor, 1986). Em aulas de Educação Física, episódios de bullying, exclusão ou agressividade podem ser analisados criticamente como expressão dessas hierarquias. A mediação pedagógica, nesse sentido, assume caráter preventivo e transformador, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças.

O conflito é uma expressão legítima das diferenças humanas, sociais e culturais. No entanto, quando não compreendido nem trabalhado pedagogicamente, pode se desdobrar em violências simbólicas, verbais ou físicas, bem como em posturas de desrespeito à diversidade e à dignidade do outro. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço educativo e relacional, precisa assumir o desafio de transformar o conflito em possibilidade de aprendizagem e emancipação, e não em mecanismo de exclusão, repressão ou silenciamento.

Guimarães (1996b) propõe que o conflito não é, em si, negativo. Pelo contrário, ele pode ser produtivo e educativo, desde que reconhecido, acolhido e mediado de forma dialógica. O problema está na maneira como a escola nega ou reprime os conflitos, tratando-os como falhas individuais ou problemas de comportamento, o que reforça práticas autoritárias e impede uma análise mais ampla das causas estruturais e institucionais da violência e da indisciplina.

A resolução de conflitos, segundo Freire e Shor (1986, p. 102), depende da dialogicidade, ou seja, da construção coletiva de sentido entre professores e alunos. Nas aulas de Educação Física, esse princípio pode ser aplicado ao criar momentos de reflexão após atos conflituosos, permitindo que os estudantes

expressem suas frustrações, reconheçam erros e proponham soluções conjuntas.

Segundo Freire, o enfrentamento dos conflitos deve partir de uma postura dialógica, na qual os sujeitos sejam ouvidos e compreendidos em sua historicidade, contexto e linguagem. O conflito, para Freire (2021), pode ser motor de conscientização e mudança, desde que tratado com ética, escuta ativa e abertura à alteridade, ou seja: “O diálogo é o encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 2021, p.43).

Ao invés de punições arbitrárias ou práticas autoritárias, a mediação pedagógica surge como prática fundamental para lidar com situações de violência ou desrespeito. A mediação freiriana implica criar condições para o encontro dos sujeitos, promovendo a reflexão crítica sobre os atos cometidos, as emoções envolvidas e os impactos das ações individuais no coletivo. Assim, o erro não é visto como falha definitiva, mas como ocasião de aprendizado, como momento em que se pode reavaliar posturas e reconstruir relações.

Nesse processo educativo, a autoridade do/a educador/a não se confunde com autoritarismo: ela se realiza na coerência entre discurso e prática, no respeito aos educandos e na construção conjunta de normas e valores que orientem a convivência. A proposta do educador exige uma escola comprometida com a formação de sujeitos críticos, éticos e solidários, capazes de dialogar e lidar com o diferente sem recorrer à violência.

> O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro (Freire, 1993, p.118).

O educador é, portanto, mediador e construtor de pontes, alguém que contribui para que o conflito seja vivido como oportunidade de crescimento, e não como ameaça à ordem (Freire, 2007).

A educação como prática da liberdade, defendida por Freire, exige uma escola aberta ao diálogo, à pluralidade e à convivência entre diferentes. Isso

implica repensar a própria organização das relações pedagógicas e institucionais, promovendo ações coletivas, rodas de conversa, círculos restaurativos, assembleias escolares e outros dispositivos de escuta e construção participativa das normas de convivência. Tais práticas têm se mostrado eficazes na prevenção e transformação de conflitos, uma vez que promovem o sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade entre os membros da comunidade escolar.

Dessa forma, o processo educativo do conflito, mediado por uma pedagogia do diálogo, coloca a escola diante de seu papel social e ético: o de formar sujeitos capazes de agir com empatia, solidariedade e consciência crítica, mesmo diante das adversidades. Como afirma Freire (2007, p. 122), “[...] não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Compreender o conflito como uma diferença de saberes, valores e vivências é o primeiro passo para educar para a paz, a justiça social e a dignidade humana.

Portanto, o trabalho com os conflitos em contextos escolares precisa superar a lógica punitiva, adotando práticas educativas baseadas na escuta, no reconhecimento da diversidade, na responsabilização crítica e no diálogo como caminho para a transformação. O processo educativo deve, assim, tornar-se espaço de reconciliação, humanização e construção de novos sentidos para o viver coletivo, tal como propôs Freire (2007) ao defender a educação como prática da liberdade.

Charlot (2000) contribui com a compreensão de que todo conflito carrega um sentido para quem o vive. Segundo o autor, o comportamento escolar, inclusive atos de indisciplina ou violência, está diretamente ligado à forma como o estudante constrói sua relação com o saber e com a instituição escolar. Muitas vezes, o conflito é expressão de uma crise de sentido, sinalizando que a experiência escolar não está dialogando com a identidade, a história ou as expectativas daquele sujeito. Ao afirmar que “[...] o aluno não está na escola apenas para aprender, mas para se constituir como sujeito” (Charlot, 2000, p. 54), o autor nos convida a interpretar o conflito não como simples desvio de conduta, mas como manifestação de uma trajetória de vida que requer reconhecimento.

Guimarães (1996a) critica a tendência da escola de responsabilizar exclusivamente o aluno pelos comportamentos tidos como inadequados, ignorando fatores como a rigidez institucional, o despreparo dos professores para lidar com a diversidade e a ausência de canais efetivos de escuta e participação dos estudantes. A autora defende que enfrentar a indisciplina e a violência requer revisar a prática pedagógica, criar espaços de diálogo e valorizar o conflito como elemento pedagógico. É necessário superar a lógica da punição e do controle, promovendo uma cultura escolar mais democrática e inclusiva.

A mediação de conflitos, nesse sentido, é uma prática que precisa ser incorporada como princípio educativo. Como defende Freire (2007), a escola deve ser um espaço de diálogo autêntico, onde o conflito não é reprimido, mas compreendido e superado por meio da problematização da realidade. Ao invés de ações punitivas e repressoras, o educador precisa atuar como mediador do processo dialógico, criando condições para que os estudantes reflitam criticamente sobre suas ações, valores e posturas diante dos conflitos. Para Freire (2007)

> A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (p. 60).

Abramovay (2003) e Sposito (1998) alertam que muitos dos conflitos escolares expressam, na verdade, as desigualdades sociais e os mecanismos de exclusão presentes fora dos muros da escola. Isso exige da instituição escolar - e dos professores, em especial - um olhar sensível e uma ação intencional que não trate o conflito como um desvio de conduta, mas como um fenômeno social que precisa ser compreendido em sua complexidade. A Educação Física, por trabalhar com o corpo e com a coletividade, torna-se um espaço privilegiado para desenvolver práticas de cooperação, empatia e convivência respeitosa.

Trata-se de uma escola que teria como intencionalidade, se constituir como um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, social e cultural. No entanto, também é um ambiente onde emergem conflitos, tensões e disputas, que podem estar relacionados a desigualdades sociais, preconceitos, relações de poder e dificuldades na convivência (Abramovay; Rua, 2002).

Para Chrispino (2007), a mediação no espaço escolar exige a construção de uma cultura de paz e de diálogo, o que só é possível quando se rompe com a lógica autoritária e verticalizada da escola tradicional. O autor destaca a importância das ações de construção coletiva, nas quais todos os sujeitos envolvidos participam da definição das regras de convivência, das formas de resolução de conflitos e da reconstrução de vínculos afetivos e sociais. Trata-se de uma pedagogia da escuta e da corresponsabilidade.

O diálogo em Freire (2021) é compreendido como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem como seres conscientes e comunicativos que são. É na troca, na escuta do outro que nos entendemos, compreendemos, nos desenvolvemos. Algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos (Freire, 2021).

A mediação pedagógica dos conflitos configura-se como uma prática essencial para a construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo, especialmente no contexto das aulas de Educação Física, que frequentemente revelam disputas corporais, competitividade exacerbada e exclusões veladas.

A mediação de conflitos não se limita à resolução pontual de problemas, segundo Freire (2007). Ela se inscreve em um projeto pedagógico comprometido com a humanização, no qual o diálogo ocupa papel central. Dialogar, para Freire (2007), não é apenas trocar palavras, mas abrir-se à escuta verdadeira, reconhecer o outro em sua historicidade e buscar coletivamente caminhos de superação. Nesse sentido, o ato educativo diante do conflito precisa promover espaços de reflexão crítica, onde todos os envolvidos - estudantes, professores e comunidade escolar - possam repensar suas ações e compreender os impactos de seus comportamentos sobre o coletivo.

Segundo Chrispino e Chrispino (2012), a mediação escolar deve ser compreendida como um processo contínuo de gestão não-violenta dos conflitos, centrado no diálogo, na escuta ativa e na corresponsabilização dos sujeitos. Essa perspectiva desloca o foco de uma abordagem punitiva para uma ação

pedagógica que visa à transformação das relações interpessoais e institucionais, contribuindo para a formação ética dos estudantes.

Charlot (2000) reforça que é preciso reconstruir o vínculo entre o aluno, o saber e a escola, o que só é possível se reconhecermos o conflito como parte do processo formativo e como expressão de uma subjetividade que busca reconhecimento. Quando os educadores escutam os alunos, compreendem suas vivências e constroem, com eles, caminhos para a convivência, contribuem para a constituição de sujeitos que aprendem não só conteúdos escolares, mas também a conviver, respeitar e transformar realidades.

Portanto, a mediação dos conflitos escolares deve ir além da administração de crises pontuais: trata-se de um processo educativo contínuo, que articula o diálogo (Freire, 2007), a construção do sentido (Charlot, 2000) e a valorização da dignidade humana. A escola, nesse contexto, deve assumir o papel de espaço de reconstrução de vínculos, de reconhecimento das diferenças e de formação ética. Como afirma Freire (2021, p. 122), "[...] não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes". Compreender o conflito como uma diferença de saberes, valores e vivências é o primeiro passo para educar para a paz e a dignidade humana, humanizar as relações.

Ações de mediação pedagógica, no interior da Educação Física, podem incluir a criação de assembleias escolares, rodas de conversa, pactos de convivência e atividades cooperativas, nas quais os estudantes são convidados a problematizar as situações de conflito e a construir, coletivamente, alternativas de superação. Tais práticas requerem intencionalidade pedagógica e compromisso com a transformação das concepções dos estudantes sobre o conflito - deixando de ser visto como algo negativo a ser evitado e passando a ser compreendido como oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal e coletivo (Chrispino; Chrispino, 2018; Freire, 2021).

Para Freire (2019, p. 55), “[...] o educador não deve impor, mas mediar, abrindo espaços de comunicação autêntica”. Na Educação Física, isso se traduz em orientar os estudantes durante os conflitos, auxiliando-os a se expressar, negociar possibilidades de soluções e organizar estratégias coletivas de resolução, fortalecendo a cooperação e a participação ativa.

A Educação Física, por lidar diretamente com o corpo em movimento, com as interações sociais e com as emoções que emergem nas práticas corporais, constitui um espaço privilegiado para a formação humana integral, pois o corpo é também expressão de cultura, de afetos e de significados (Daolio, 1995), possibilitando o desenvolvimento de competências socioemocionais, atitudes cooperativas e estratégias de mediação de conflitos. Nesse contexto, o professor, através de ações pedagógicas intencionais, pode favorecer o diálogo, o respeito e a resolução pacífica das divergências, contribuindo para a formação ética e cidadã dos estudantes (Chrispino, 2007; Freire, 2021).

Ao propor atividades cooperativas, jogos coletivos, dinâmicas de escuta e reflexão, rodas de conversa e pactos de convivência, o professor de Educação Física cria espaços privilegiados para o desenvolvimento de valores como empatia, respeito mútuo e responsabilidade social. Tais práticas possibilitam a vivência de situações em que o diálogo e a cooperação se sobrepõem à competição exacerbada, favorecendo a construção de um ambiente educativo mais solidário e democrático (Freire, 2007; Vasconcelos, 2010; Lavega; Lagardera, 2003).

Essas experiências não apenas contribuem para a resolução de conflitos imediatos, mas também promovem a formação ética e cidadã dos estudantes, incentivando-os a refletir criticamente sobre suas ações e sobre as relações estabelecidas no coletivo (Guimarães, 2006a; Abramovay; Sposito, 2003).

Nesse contexto, a Educação Física escolar, pela natureza interativa e corporal de suas práticas, potencializa tanto as oportunidades de cooperação e diálogo quanto as situações de confronto e exclusão, exigindo do docente intencionalidade pedagógica para transformar as interações conflituosas em oportunidades de aprendizagem e convivência (Parlebas, 2001; Marques, 2019; Darido; Rangel, 2005).

Para compreender e intervir nesses conflitos, é necessário adotar uma perspectiva educativa que privilegie o diálogo, a escuta ativa e o respeito mútuo. Freire (2007) enfatiza que a prática docente deve se basear na ética da dignidade e na valorização da autonomia dos educandos. Nesse sentido, a mediação de conflitos não se reduz a uma simples resolução de problemas

imediatos, mas constitui um processo formativo que estimula a consciência crítica e a capacidade de negociação.

Ribas (1995) em seus estudos, identificou conflitos que se referiam às violências físicas e verbais ocorridas durante jogos de handebol, nos mostrando que comportamentos conflituosos em situações coletivas (sociomotrizes) não podem ser observados de forma isolada, pois são interações entre sujeitos que se manifestam de forma singular, que trazem em sua bagagem uma gama de vivencias e aprendizagens acumuladas ao longo de sua história pessoal, como afirma Parlebas (2001), dando complexidade ao contexto da interação, da intencionalidade de estar. Ribas (1995) ressalta que tais comportamentos podem ser transformados por meio da mediação pedagógica, que atua como instrumento de observação, reflexão e reorganização das interações, reforçando a ideia da (re)construção coletiva, onde o professor e aluno possam promover ações estratégicas que desenvolvam além dos gestos motrizes, aspectos socioemocionais.

Saez de Ocariz (2011) argumenta que os conflitos em aulas de Educação Física muitas vezes decorrem da dinâmica própria das atividades motrizes, como disputas por espaço, regras ou desempenho. Lagardera e Lavega (2003) destacam que a clareza das regras — sejam elas ônticas[9] (inerentes à lógica da atividade) ou deônticas[10] (estabelecidas socialmente) — é fundamental para prevenir mal-entendidos e comportamentos agressivos. Quando o professor explicita e negocia essas regras, cria um espaço mais seguro para a participação de todos.

Sob a ótica da Praxiologia Motriz, conforme Parlebas (2001), compreender a lógica interna das práticas corporais e seus universais ludomotrizes possivelmente auxilia na antecipação das situações de tensão. O uso consciente de elementos como a convenção lúdica[11], o código gestêmico

[9] As regras ônticas são aquelas que estabelecem as condições necessárias para que o jogo exista. Elas definem a estrutura básica do jogo, como o espaço, o tempo, os materiais e o número de participantes. Essas regras não prescrevem comportamentos ou ações específicas; elas apenas criam o ambiente no qual o jogo pode ocorrer.

[10] As regras deônticas, por outro lado, são prescritivas e indicam o que os jogadores devem ou não fazer durante o jogo. Elas estabelecem deveres, permissões e proibições, orientando as condutas dos participantes.

[11] Contrato lúdico: "Acordo explícito ou tácito que liga os participantes a um jogo, fixando ou reconduzindo o sistema de regras que organiza essa prática (Parlebas, 2001).”

(linguagem não verbal) e o praxêmico (organização do espaço e das ações) pode favorecer a inclusão e o respeito entre os participantes.

Ribas (2014) destaca que a compreensão praxiológica das interações motrizes oferece ao professor de Educação Física instrumentos para atuar como mediador das situações de aprendizagem. Ao reconhecer os focos de conflito que emergem nas práticas corporais, o docente pode propor adaptações pedagógicas que preservem a lógica interna da atividade, transformando o conflito em oportunidade de reflexão e crescimento coletivo. De modo convergente, Saez de Ocariz et al. (2018) enfatizam que a ação pedagógica fundamentada na Praxiologia Motriz exige do professor uma leitura atenta das interações sociomotrizes, de modo a favorecer a regulação das relações entre os participantes e a promoção de aprendizagens que articulem cooperação, respeito e participação equilibrada no contexto das práticas motrizes. Essa postura docente demanda sensibilidade, observação, empatia e criatividade para equilibrar as dimensões técnica, relacional e ética presentes nas práticas corporais e nos jogos.

Um complexo processo educativo que vê nas relações sociais e interações pessoais, dentro do ambiente escolar, possibilidades de intervenção que observa, analisa e propõe ações transformadoras no e pelo aluno que está inserido nesse contexto, manifesta-se de forma mais explícita nas aulas de Educação Física, valendo-se da sua dinâmica. Nessa perspectiva, a Educação Física assume um papel formativo que ultrapassa a dimensão técnica do movimento, constituindo-se como prática social e cultural comprometida com a formação integral do sujeito (Betti, 1991; Darido; Rangel, 2005). Inspirada em uma concepção crítica de educação, compreende-se que o ato de ensinar é, ao mesmo tempo, político, ético e transformador, orientado para a emancipação e a construção da autonomia dos educandos (Freire, 2007; Kunz, 1994). Assim, as práticas corporais configuram-se como espaços de interação e expressão simbólica das relações humanas, nos quais se tornam possíveis a observação e a transformação de condutas, valores e modos de convivência (Parlebas, 2001; Bracht, 1999).

Uma educação que compreende o ser humano na intencionalidade de seu movimento reconhece que toda conduta motriz expressa significados, afetos e

trajetórias pessoais, configurando-se como uma linguagem simbólica de interação com o mundo (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003). Nesse horizonte, o movimento deixa de ser mera execução técnica e torna-se um ato intencional, impregnado de afetos, contradições e desejos, que revela as motivações do sujeito e os sentidos que atribui às suas experiências corporais (Ribas, 2014; Lagardera; Lavega, 2003).

Ao identificar as motivações que sustentam a ação discente, o professor abre possibilidades para reconhecer as origens dos conflitos que emergem nas relações corporais e sociais, convertendo-as em oportunidades pedagógicas de diálogo e transformação (Saez de Ocariz *et al*, 2018; Lagardera; Lavega, 2003). Dessa forma, as condutas motrizes - entendidas como ações intencionais e historicamente situadas - alçam-se a potentes ferramentas pedagógicas de mudança, por permitirem uma leitura crítica dos comportamentos humanos e das dinâmicas de convivência nas aulas de Educação Física (Parlebas, 2001; Ribas, 2017).

Dessa forma, o capítulo 2 teve como objetivo fundamentar teoricamente a compreensão das práticas sociomotrizes de cooperação-oposição nas aulas de Educação Física, articulando os aportes da Praxiologia Motriz com uma concepção educativa pautada no diálogo, na mediação pedagógica e na problematização dos conflitos. O capítulo evidenciou que as práticas corporais não são neutras, mas organizadas por uma lógica interna que estrutura as interações entre os participantes, definindo formas específicas de cooperação, oposição, comunicação e tomada de decisão.

Ao aprofundar os universais ludomotrizes da Praxiologia Motriz, o capítulo destacou como elementos como a rede de comunicação motriz, o sistema de troca de papéis, os códigos gestêmico e praxêmico e o sistema de pontuação estruturam as condutas dos participantes e influenciam diretamente as possibilidades de cooperação, confronto e conflito. Essa compreensão reforça o papel do professor de Educação Física como mediador intencional, capaz de intervir na lógica interna dos jogos por meio da seleção, adaptação ou criação de regras para transformar situações potencialmente conflituosas em oportunidades educativas.

Na segunda parte do capítulo, o debate deslocou-se para o processo educativo e para a compreensão do conflito como elemento constitutivo da vida escolar. Sustentado principalmente pelas ideias de Paulo Freire, o texto problematizou a tendência histórica da escola à homogeneização e ao controle, evidenciando as tensões entre disciplina, diversidade e autonomia. Os conflitos, longe de serem entendidos apenas como desvios ou problemas de comportamento, foram apresentados como expressões das diferenças humanas, das relações de poder e das desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Nesse contexto, a mediação pedagógica dialógica foi defendida como caminho ético e educativo para o enfrentamento dos conflitos, superando abordagens punitivas e autoritárias. O diálogo, entendido como encontro entre sujeitos históricos e inacabados, aparece como prática central para a ressignificação da violência, a construção coletiva de normas de convivência e a formação de sujeitos críticos, empáticos e corresponsáveis. As aulas de Educação Física, por sua natureza interacional e corporal, emergem, assim, como espaço privilegiado para a vivência e a problematização dessas tensões, desde que orientadas por uma intencionalidade pedagógica consciente.

Dessa forma, o Capítulo 2 estabeleceu os fundamentos teóricos que sustentam a investigação, articulando a Praxiologia Motriz e a Pedagogia Freireana como lentes analíticas para compreender os conflitos que emergem nas interações entre estudantes durante as práticas sociomotrizes de cooperação-oposição.

Na sequência, o Capítulo 3 irá se debruçar no desenho metodológico que caracteriza o tipo de abordagem investigativa desenvolvido no estudo, os participantes e o contexto da pesquisa, bem como as técnicas de coleta de dados empreendidas.

.

CAPÍTULO 3
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este capítulo irá se debruçar no desenho metodológico que caracteriza o tipo de abordagem investigativa desenvolvido no estudo, os participantes e o contexto da pesquisa, bem como as técnicas de coletas de dados empreendidas e o processo de análise.

3.1 Abordagem investigativa e tipo de pesquisa

O presente estudo pautou-se por uma investigação de natureza qualitativa, adotamos esta abordagem por se tratar de uma investigação realizada em seu contexto real de ocorrência, com o objetivo de compreender de forma profunda os fenômenos sociais em análise (Gil, 2008). A pesquisa qualitativa privilegia a descrição detalhada, a análise interpretativa e a busca pelo significado das ações e interações humanas no cotidiano, afastando-se de generalizações e da simples quantificação.

Inserido no campo da abordagem qualitativa, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção pedagógica, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados Damiani et al. (2013). Essa opção metodológica revelou-se coerente com o objetivo geral da pesquisa, que consistiu em identificar e analisar as implicações de um processo de ensino sobre os conflitos e as situações de violência gerados pelas interações entre os/as estudantes na vivência dos jogos sociomotrizes em aulas de Educação Física

Segundo Damiani *et al.* (2013), a pesquisa de intervenção pedagógica pressupõe a realização de uma intervenção planejada e intencional, orientada por objetivos previamente definidos, na qual a produção do conhecimento ocorre de forma indissociável da ação pedagógica. Conforme destacam as autoras, esse tipo de pesquisa “[...] pressupõe a implementação de uma intervenção pedagógica acompanhada de processos sistemáticos de reflexão e análise, voltados à melhoria da prática e à produção de conhecimentos sobre ela”

(Damiani *et al*., 2013). Dessa forma, a investigação ultrapassa a mera descrição dos fenômenos educacionais, assumindo a trabalho pedagógico como objeto de análise e transformação.

No contexto do ensino da Educação Física, a intervenção pedagógica voltou-se à problematização das interações entre os participantes e das condutas motrizes manifestadas na realização de jogos sociomotrizes de cooperação-oposição. Assim, o processo buscou favorecer situações didáticas que possibilitassem aos estudantes refletir sobre suas condutas motrizes, suas interações com os colegas e reflexões sobre os jogos vivenciados.

Desse modo, a articulação entre a pesquisa de intervenção pedagógica e a análise qualitativa possibilitou compreender as implicações do processo de ensino desenvolvido, evidenciando como as intervenções realizadas nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição produziram influências nas formas de participação, nas relações interpessoais e na compreensão da lógica interna destas práticas corporais.

Nesse sentido, a pesquisa de intervenção pedagógica possibilitou que o professor-pesquisador não apenas registrasse e analisasse as situações de conflito e violência nas aulas de Educação Física, mas também atuasse mediando e problematizando essas situações junto aos estudantes, criando espaços de reflexão e mudança, caminhando na direção de proposição de ações e possibilidades assertivas que transformem a concepção inicial apontada pelos alunos, sobre o tema pesquisado.

Minayo (2014) reforça esse aspecto ao destacar que a pesquisa qualitativa constitui um processo dialógico e interpretativo, no qual o pesquisador interage com os sujeitos e com o contexto social, produzindo compreensões que vão além da mera descrição. Na perspectiva educacional, Ludke e André (1986) observam que a trajetória metodológica deve estar em sintonia com os referenciais teóricos e os objetivos da pesquisa, respeitando as especificidades da realidade escolar para que o conhecimento produzido tenha pertinência e aplicabilidade.

3.2 Participantes do estudo e o contexto da instituição escolar

A investigação foi realizada em uma escola pública municipal, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental junto a uma turma de estudantes do 5º ano.

A escola estava localizada na região noroeste, num bairro periférico, distante cerca de 7 km do centro da cidade. O bairro foi inaugurado em 1996, como parte de um programa de desfavelamento da cidade. Sua construção ocorreu em regime de mutirão para atender as famílias de baixa renda que moravam em áreas de risco na cidade.

Uma vez instalados no bairro inacabado e sem infraestrutura, os moradores enfrentaram problemas com a marginalidade e a criminalidade. Com o passar dos anos, o bairro foi se desenvolvendo. Escolas de educação infantil e de ensino fundamental, creches e projetos sociais foram sendo inaugurados e, gradativamente, as ruas foram sendo asfaltadas. Linhas de ônibus do transporte coletivo, praça central, minimercado, padaria e bares passaram a fazer parte do cenário local.

A região possuía problemas de ordem social ligados ao consumo e tráfico de drogas, bem como, problemas ligados à violência. De modo geral os moradores constituíam-se de famílias menos favorecidas economicamente, e com baixo índice de escolaridade. Residiam em habitações com pouco, ou nenhum conforto, geralmente inacabadas de alvenaria ou em barracos de madeira. A estrutura urbana oferecia, à maioria das casas, água encanada, energia elétrica, esgoto, iluminação pública e asfalto. O comércio no bairro era reduzido a bares, um minimercado e uma padaria.

O atendimento educacional para a população em idade de escolarização regular se tornou extremamente necessário no bairro, uma vez que a unidade escolar mais próxima ficava distante aproximadamente 2 km de distância. Por isso, pela reivindicação da Associação de Moradores, o bairro conseguiu que algumas classes funcionassem em salas de aulas improvisadas nas casas em frente à praça central. Formaram-se cinco salas das séries iniciais em dois períodos, manhã e tarde, com professores cedidos por uma escola estadual. A cozinha da merenda escolar funcionava em outra casa próxima as salas de aula.

A unidade escolar atendia alunos do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental, anos iniciais, com crianças de seis a 12 anos de idade. À época dessa pesquisa, a escola tinha seu prédio próprio, porém ainda com inúmeras deficiências estruturais. A quadra, mesmo que coberta, ficava distante do prédio, o que, em dias de chuvas, dificultava o acesso e utilização do espaço, restando o pátio ou a realização de atividades em sala de aula, atrapalhando o desenvolvimento de práticas corporais que necessitavam de espaços amplos para sua vivência. O material utilizado nas aulas ficava em um carrinho, não havendo local próprio para armazenamento. Não havia escassez de material, porém a dificuldade se encontrava no deslocamento para a quadra devido à distância dela da escola. As aulas de Educação Física aconteciam no mesmo período que as outras aulas dos alunos, o que favorecia a participação de todos.

A turma selecionada para participar da pesquisa foi um quinto ano, lotado no período da manhã, devido ao fato de serem uma turma sob a responsabilidade do professor-pesquisador, bem como, por identificar recorrentes situações de conflitos em aulas anteriores ao desenvolvimento da pesquisa. Em sua maioria, os alunos eram participantes de projetos sociais no contraturno escolar, logo, eram crianças que podiam conviver pouco com seus familiares no dia a dia, restando apenas os finais de semana, o que dificultava muito o contato e aproximação da escola com família/responsáveis. Ela era composta por 27 alunos, sendo 15 meninos e 12 meninas, de 10 a 12 anos de idade, conforme o Quadro 4.

Quadro 4: Caracterização dos estudantes que participaram da pesquisa.

Nomes fictícios	Gêneros	Idades
Daniel	Menino	10
Estela	Menina	10
Eva	Menina	11
Gael	Menino	10
Gustavo	Menino	10
Halina	Menina	10
Helen	Menina	10
Joana	Menina	10

Juliana	Menina	10
Kauã	Menino	10
Keivin	Menino	10
Lari	Menina	10
Luan	Menino	10
Luiz José	Menino	10
Luiz Antônio	Menino	10
Luiz Henrique	Menino	10
Mariana	Menina	10
Matheus	Menino	10
Nathanael	Menino	10
Natalia	Menina	10
Ronald	Menino	12
Rian	Menino	10
Thaylor	Menino	10
Valeria	Menina	10
Wendel	Menino	10
Juliana Beatriz	Menina	10
Lorena	Menina	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os estudantes, participantes do estudo, aceitaram participar da pesquisa com a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1). Os responsáveis pelos estudantes também fizeram essa manifestação de autorização por escrito ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2). A pesquisa em questão só foi realizada após aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da universidade envolvida sob o número de parecer 7.223.402 e CAAE 83529524.2.0000.5398 (Anexo 1).

3.3 Técnicas de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram selecionadas técnicas que buscaram favorecer o aprofundamento na compreensão das dinâmicas sociais presentes nas aulas.

a) Diário de aula: O diário de aula, conforme Zabalza (2004), consiste em um instrumento pelo qual o professor-pesquisador registra sistematicamente suas observações, percepções e reflexões sobre os acontecimentos diários em sala de aula. Essa prática não apenas documenta os eventos, mas também funciona como um recurso reflexivo, permitindo ao professor analisar e revisitar suas ações e o ambiente pedagógico. No presente estudo, o diário de aula foi fundamental para identificar e problematizar os conflitos e as situações de violência, servindo como base para intervenções e para o planejamento de estratégias de mediação. O diário de aula é uma ferramenta relevante para o professor no processo de pesquisa, pois é possível sempre retornar aos registros para avaliar o processo, buscando informações necessárias para retomadas de ações.

Os diários tiveram a intencionalidade de narrar, de modo reflexivo, as situações ocorridas nas aulas, dando vigor ao olhar do professor-pesquisador sobre o que acontecia nesse lugar. Embora, sem um roteiro rígido para sua estrutura, os diários eram escritos posteriormente às aulas e focavam na dinâmica organizacional delas, seu início, meio e fim, particularmente nas interações que eram observadas entre os estudantes durante a realização dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, o que envolveu igualmente as manifestações dos estudantes nas rodas de conversa, bem como, as reflexões feitas pelo professor-pesquisador com ele mesmo ao longo desse processo. Ao todo, foram realizados 16 diários de aula pelo professor-pesquisador.

b) A entrevista, entendida como uma “conversa com finalidade” (Minayo, 2001), constitui-se em um recurso metodológico privilegiado no campo das ciências humanas e sociais, na medida em que permite captar tanto as informações objetivas relativas aos fatos quanto os significados atribuídos pelos sujeitos à realidade investigada. Essa característica torna a técnica especialmente adequada para estudos que buscam compreender fenômenos complexos, como os conflitos e as situações de violência no espaço escolar, em que a subjetividade dos estudantes desempenha papel central na construção das interações.

Segundo Minayo e Costa (2018), a entrevista é capaz de revelar dimensões subjetivas importantes, tais como sentimentos, valores, crenças e

expectativas, que nem sempre emergem em técnicas mais estruturadas, como questionários. No caso desta pesquisa, tal potencial revelou-se fundamental para acessar a forma como os estudantes percebiam as dinâmicas de poder, os mecanismos de exclusão ou inclusão e as experiências de diálogo vividas nas aulas de Educação Física. Assim, a entrevista ultrapassou o registro descritivo, constituindo-se em uma oportunidade para a compreensão das relações estabelecidas entre os pares e entre alunos e o professor-pesquisador diante das situações de conflito e violência.

A leitura crítica das entrevistas encontra respaldo em Chauí (2014), ao discutir o conceito de violência simbólica, entendida como formas sutis e invisíveis de dominação, que se naturalizam nas práticas sociais e nas relações pedagógicas. Ao analisar os relatos dos estudantes, torna-se possível identificar como determinados gestos, palavras ou regras tácitas nas aulas de Educação Física podem reproduzir desigualdades, exclusões ou hierarquias, ainda que sob a aparência de neutralidade. Assim, as entrevistas não apenas evidenciam conflitos explícitos, mas também permitem compreender as manifestações mais discretas e simbólicas de violência que atravessam o cotidiano escolar.

Da mesma forma, as contribuições de Charlot (2000) sobre a relação com o saber ajudam a interpretar como os estudantes percebem as atividades propostas nas aulas e como vinculam tais experiências à construção de sua identidade escolar. A entrevista, nesse contexto, possibilita captar se os conflitos emergem de um desinteresse em relação ao conteúdo, de uma ruptura com o sentido do aprender ou de uma tensão nas relações de reconhecimento entre os sujeitos. Ao ouvir os estudantes, torna-se viável compreender de que maneira a violência ou os atritos interpessoais se relacionam não apenas com problemas disciplinares, mas também com sentidos mais amplos de pertencimento, motivação e valorização do saber escolar.

O roteiro das entrevistas foi elaborado de modo semiestruturado, após dois meses de intervenções pedagógicas junto às turmas, o que permitiu maior adequação das perguntas ao contexto vivido. As questões foram direcionadas individualmente aos alunos sobre as dinâmicas de diálogo e de mediação das situações de conflito e de violência nas aulas, buscando compreender como eles interpretavam os episódios de agressividade, os modos de resolução adotados

e as possibilidades de transformação do convívio coletivo. Dessa forma, a entrevista assumiu um papel estratégico para dar voz aos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na produção de sentidos sobre a escola, as práticas corporais e as relações interpessoais, bem como para revelar os mecanismos de reprodução ou de superação das violências no espaço escolar. Dos 27 alunos totais da turma, 22 participaram da entrevista. Isso se deu porque alguns estudantes faltaram nas duas aulas em que foram utilizadas para realizar as entrevistas.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Você joga/brinca fora da escola? Sozinho ou em grupos, equipes? Com grupos que tenham adversários e companheiros?

2) Em tais jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola? Ou outras?

3) As meninas participam? Ou, no caso das práticas corporais faladas por meninas, os meninos também brincam juntos?

4) Quais os locais que utilizam para jogar/brincar?

5) Nos jogos, como são as regras? Construídas por todos? Ou o grupo já conhece as regras? E quando tem alguém que não as conhece, como fazem?

6) E a formação das equipes? São sempre os mesmos capitães ou mudam? Como as equipes são organizadas? Quem escolhe quem?

7) Nesses jogos, você já viu a ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga? Como isso aconteceu? Depois dessa situação, o que aconteceu com o jogo (continuou ou parou? Foi feita alguma mudança?)

8) Situações como estas influenciam os próximos jogos do grupo? Se sim, de qual forma?

9) Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?

10) O que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?

3.4 Ações de intervenção

Na pesquisa qualitativa a intervenção é compreendida como um conjunto de ações planejadas, desenvolvidas e avaliadas de forma sistemática, que têm por finalidade promover transformações em contextos reais e, simultaneamente, produzir conhecimento sobre tais processos. Quando situada na perspectiva da pesquisa intervenção-pedagógica, a intervenção se torna ainda mais significativa, pois, trata-se de uma ação voltada à resolução de problemas coletivos, envolvendo a participação ativa dos sujeitos e a construção compartilhada de soluções.

Nesse sentido, os planos de aula elaborados pelo professor-pesquisador assumem papel de destaque, funcionando como dispositivos pedagógicos e metodológicos. Esses planos não são entendidos como roteiros rígidos, mas como estruturas flexíveis, capazes de integrar ajustes contínuos, de acordo com as necessidades emergentes durante o processo.

Ao construirmos as intervenções que caracterizaram o plano de ensino, trazido pelo Quadro 5, alguns elementos se tornaram eixos para que tal plano fosse construído e estabelecesse relações com uma estrutura de aula, bem como, sistematizasse uma ação investigativa, estando presente em todas as aulas, são eles:

1. Expectativas de Aprendizagem: Expressam o que se pretende que o aluno seja capaz de compreender, realizar ou refletir.
2. Conteúdo: Refere-se ao objeto de ensino que será explorado na aula. Na Educação Física, os jogos sociomotrizes de cooperação-oposição selecionados para a vivência.
3. Desenvolvimento da Aula: Descrição detalhada da sequência de atividades, estratégias metodológicas e organização dos tempos e espaços. Representa o “passo a passo” do que o professor-pesquisador pretende realizar, incluindo momentos de introdução, prática e fechamento.
4. Avaliação: Critérios e procedimentos que permitem acompanhar o processo e os resultados da aprendizagem. Na Educação Física, a avaliação considera aspectos correspondentes aos modos de perceber e

realizar as ações de movimento, as interações de atitudes com os colegas, o entendimento funcional e estrutural da prática corporal.

5. Prática Corporal Principal: É a atividade de destaque na aula (jogos sociomotrizes de cooperação-oposição), que se relaciona diretamente com o conteúdo e com os objetivos pedagógicos. Representa o núcleo da intervenção.
6. Recursos: Materiais e suportes utilizados para viabilizar a aula. Incluem bolas, cones, quadra, cordas, giz, placas, ou até recursos digitais e musicais.
7. Objetivo do jogo: Define a meta da atividade dentro da aula.
8. Desenvolvimento do jogo: Explicação de como o jogo será conduzido: regras, variações, organização do espaço, tempo de duração, papéis dos jogadores. Esse elemento busca garantir clareza ao professor-pesquisador e aos alunos, favorecendo a intencionalidade pedagógica. No decorrer das ações, os alunos intervêm, alterando regras ou criando regras, modificando a dinâmica da prática corporal ou reestruturando-a.

Quadro 5: Detalhamento dos planos de aula desenvolvidos.

Aula 01	
19 Março 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Identificar as interações entre companheiros durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação e oposição simultâneas nas aulas de Educação Física. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogo “Pique-bandeira”; Reconhecimento de situações de conflito na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. **Desenvolvimento da Aula:** Roda de Conversa explicando a atividade que acontecerá na sequência e a intencionalidade da mesma, que será reconhecer situações de conflito na interação entre os participantes da vivência da prática. As regras serão fixas e determinadas pelo professor. Na quadra, será desenvolvida a vivência de uma prática sociomotriz de oposição-cooperação, idealizada no jogo “pique bandeira” ou “rouba bandeira”. Os alunos	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

vivenciarão o jogo atentando-se para situações de discussão, paralisação ou outra que fuja do contexto do jogo. Será realizada nova roda de conversa, onde os alunos deverão apontar os desafios enfrentados com o grupo nas interações entre eles no decorrer do jogo. **Roda de conversa final:** Roteiro de perguntas: 1. Como foi a interação entre os participantes no decorrer do pique-bandeira? 2. Houve alguma situação de desrespeito, exclusão de alguém, discussão ou violência? 3. Se sim, como foi e em qual situação isso ocorreu? 4. Por qual motivo isso ocorreu? 5. Quem foram os/as envolvidos/as? 6. Quem não estava envolvido/a, incentivou a situação, ajudou a resolvê-la ou não fez nada? 7. O que poderia ser feito para melhorar as interações entre o grupo e ajudar na construção de interações mais respeitosas nos jogos? **Avaliação:** Observação e acompanhamento do professor, descritos em diário de aula. **Prática Corporal Principal:** Pique Bandeira **Recursos:** Bandeiras (bola, colete, cone, fitas) **Objetivo do jogo:** Raptar a bandeira da equipe adversária e trazer para seu campo. **Desenvolvimento do jogo:** No jogo, duas equipes de número igual de participantes, cada um possuindo uma bandeira (que também pode ser uma bola, colete, cone), tem como objetivo capturar a bandeira do time adversário, localizada na "base" desse time, e trazê-la de volta ao seu território em segurança. Os jogadores do time oposto podem ser "pegos" por jogadores no território deles; estes jogadores serão pegos (dependendo das regras da partida) ou congelados (incapazes de deixar o local onde foi pego até que um membro do seu time o toque para o salvar e assim voltar para o seu território e ganhar). Se esse jogador estiver com a bandeira, a mesma volta ao lugar de início. Não é permitido arremessar a bandeira para outra pessoa do seu time da base do time oposto para o campo rente à base.	
Aula 02	

21 Março 2025	Recurso Coleta
Expectativas de Aprendizagem: Identificar as interações entre companheiros durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação e oposição simultâneas nas aulas de Educação Física. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogo “Rouba rabo em equipe”; Reconhecimento de situações de conflito na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. **Desenvolvimento da Aula:** A aula será iniciada com o jogo “Rouba rabo” para inserir os alunos no contexto da atividade principal. Nessa atividade não há necessidade de intervenção quanto a incidência de conflitos. Na quadra, será desenvolvida a vivência de uma prática sociomotriz de oposição-cooperação, idealizada no jogo “Rouba Rabo em equipe”. Os alunos vivenciarão o jogo atentando-se para situações de discussão, paralisação ou outra que fuja do contexto do jogo. Criação pelos alunos, de uma ilustração com balões de conversa, onde serão expostos os momentos de tensão/conflito que possivelmente aconteçam durante o jogo. A ilustração deverá conter balões de conversa que representem as situações vivenciadas durante o jogo, e será apresentado um modelo impresso aos alunos para que possam nortear suas produções ou até mesmo usá-lo em suas produções. A ação será feita em aula, utilizando uma parte da aula para o registro e produção. **Avaliação:** Observação e acompanhamento do professor, descritos em diário de aula. **Recursos:** Fita de tecido ou coletes. **Objetivo da atividade:** “Roubar” o rabo dos integrantes da equipe adversária e proteger da sua equipe. **Desenvolvimento da atividade:** São formadas duas equipes, entregue a todos os participantes uma fita para ser pendurada no short/calça de forma que fique aparente a todos. Os participantes podem ficar em qualquer espaço da quadra, não há campo específico. A prática pode ser limitada dentro das linhas da quadra de futsal para segurança dos alunos. Ao sinal do professor, as equipes devem tentar pegar o rabo do adversário, protegendo	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

o seu. Quem perder o rabo se senta na quadra, podendo pegar do adversário que passar próximo. Vence quem pegar mais rabo num determinado tempo ou a equipe que pegar todos os rabos da outra (possibilidade de construção da regra no início da atividade).	
Aula 03	
28 Março 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Identificar as interações entre companheiros durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação e oposição simultâneas nas aulas de Educação Física. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogo “Queimada Bola na Casinha”; Apontamento de situações de conflito e/ou violência na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. **Desenvolvimento da Aula:** Na quadra, será desenvolvida a vivência de uma prática sociomotriz de oposição-cooperação, idealizada no jogo “Queimada – Bola na Casinha”. Os alunos vivenciarão o jogo observando as possíveis situações de conflito que ocorram durante o jogo. A sala será dividida em 4 grupos, para que dois grupos possam vivenciar a prática corporal, enquanto os dois grupos restantes observam as interações desrespeitosas/conflituosas que aconteçam durante a aula. Inverte-se os papéis depois de um tempo determinado no início. Ao final das vivencias, os alunos farão em folha de papel separada, anotações acerca das interações desrespeitosas observadas para que possam construir uma produção textual. O formato será em forma de diálogo, representando o que acompanharam durante a observação, apontando momentos/falas/gestos de desrespeito. **Avaliação:** Observação e acompanhamento do professor, descritos em diário de aula. **Recursos:** Cones, giz e bola **Objetivo do jogo:** Derrubar a casinha (ou casinhas) da equipe adversária. **Desenvolvimento do jogo:** Duas equipes, iniciando em seu campo, tentam avançar ao campo adversário quando tiver a posse da bola para derrubar a casinha da outra equipe, enquanto quem não tem a bola deve proteger sua casinha. Não podem andar com	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

a posse da bola, o limite é de três passos, devendo utilizar o passe para avançar, enquanto a equipe sem a bola tenta interceptar e tomar posse, iniciando o ataque a meta adversária (casinha). Toda vez que a bola cai, é interceptada ou o atacante anda mais que três passos, a posse é trocada, invertendo papéis. As casinhas ficam dentro de um círculo de giz, onde nenhum jogador pode invadir. Vence a equipe que derrubar a casinha mais vezes (o que é determinado previamente).	
Aula 04	
02 Abril 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Identificar as interações entre companheiros durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação e oposição simultâneas nas aulas de Educação Física. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogo “Carimbo” e “Carimbo em Equipe”; Apontamento de situações de conflito e/ou violência na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. **Desenvolvimento da Aula:** A aula iniciará com a vivência de uma prática corporal “Carimbo”, que consiste num jogo individual (cada um por si) de queimar e fugir, o qual será a base para a atividade principal, que será a vivência desse jogo numa alteração para jogar em equipes. Na sequência, será desenvolvida a vivência de uma prática sociomotriz de oposição-cooperação, idealizada no jogo “Carimbo – Em Equipe”. Os/as alunos/as vivenciarão o jogo, em seguida, terão um tempo determinado pelo professor para fazer o registro escrito do que sentiram e perceberam na aula, individualmente, sobre as interações entre eles/elas no decorrer dos jogos do Carimbo e Carimbo em equipe. **Avaliação:** Observação e acompanhamento do professor, descritos em diário de aula. **Recursos do jogo:** Bola e coletes **Objetivo do jogo:** “Queimar” todos os jogadores da equipe adversária. **Desenvolvimento do jogo:** Duas equipes de número igual, iniciam no centro da quadra onde a bola é jogada ao alto. Quem pegar, começa o jogo. O jogador que estiver com a bola, dará 3 passos no	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

máximo, tendo que tocar um adversário com a bola ou passar para um companheiro de equipe. Nesse jogo, não é permitido arremessar para “queimar”. Se a equipe deixar a bola cair ou algum adversário interceptar o passe, é trocada a posse de bola. O jogo acontece em espaço delimitado, caso a bola saia desse espaço, também é trocada a posse de bola. O jogador que for “queimado”, fica sentado no local, podendo se livrar caso toque um adversário que passar ao seu lado. Vence a equipe que “queimar” todos os jogadores adversários.	
Aula 05	
04 Abril 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Identificar e analisar as interações entre os companheiros/adversários durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação e oposição simultâneas nas aulas de Educação Física, apontando e registrando gestos e falas desrespeitosas no contexto da atividade. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogo “Dos 10 passes”; Gestos e falas dos estudantes na interação durante as aulas de Educação Física. **Desenvolvimento da Aula:** Roda de Conversa explicando a atividade que acontecerá na sequência e a intencionalidade da mesma, que será observar os gestos e falas dos companheiros e adversários na interação durante a vivência da prática corporal. As regras serão construídas coletivamente pelos alunos. Na quadra, será desenvolvida a vivência de uma prática sociomotriz de oposição-cooperação, idealizada no jogo “dos 10 passes”. Os alunos vivenciarão o jogo se atentando para as interações desrespeitosas no contexto do jogo. Em seguida, será proposto o jogo dos 10 passes novamente, só que agora com a regra do silêncio (não se pode falar nada, senão a equipe perde ponto). Após essas duas formas de jogar o mesmo jogo, os/as alunos/as serão questionados/as com as perguntas da roda de conversa. **Roda de Conversa:** Roteiro: 1. Quais gestos e falas de seus companheiros ou adversários chamaram mais a atenção durante o jogo sem silêncio? Por quê? 2. E no jogo do silêncio? Houve alguma mudança dos gestos e das falas? Por quê?	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

3. Vocês acham que as mudanças das regras dos jogos podem nos ajudar a termos uma interação mais respeitosa? Por quê? **Avaliação:** Observação e acompanhamento do professor, descritos em diário de aula. **Recursos do jogo:** Bola **Objetivo do jogo:** Realizar 10 passes consecutivos sem deixar a bola cair ou a equipe adversária recuperar a bola. **Desenvolvimento do jogo:** Duas equipes de números iguais de jogadores, num espaço delimitado (meia quadra ou quadra toda, sem sair das linhas demarcatórias), tentam realizar 10 passes entre seus companheiros de equipe sem que a bola caia no chão ou os adversários interceptem o passe. Os passes devem ser realizados sem andar ou correr com a bola em posse. Sempre que acontecer da bola cair, ser interceptada ou o aluno andar com a posse, troca-se a posse de bola. O contato físico entre jogadores não é permitido. As equipes podem deslocar-se por todo o espaço de jogo. O jogo inicia-se ao centro do espaço demarcado, mas ocorre livremente pelos espaços. Quando o jogador em posse de bola sai para além dos limites do campo, a bola é reposta em jogo no local onde saiu (linha), pela equipe adversária. Sempre que há troca de posse, a contagem dos passes é reiniciada. A duração do jogo é determinada por tempo ou pontuação, previamente estabelecidos.	
Aula 06	
09 Abril 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Analisar as interações entre os companheiros/adversários durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação e oposição simultâneas nas aulas de Educação Física, apontando e registrando gestos e falas que identificam como divergentes do contexto da atividade. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogo “Bola na Torre”; Apontamento das interações desrespeitosas no jogo Bola na Torre e proposta de alteração das regras do jogo. **Desenvolvimento da Aula:**	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

Em grupos, os estudantes serão instigados a refletirem sobre as interações entre eles, através de uma proposta para criarem uma encenação sobre alguma situação desrespeitosa que tenha ocorrido no cotidiano social deles, fazendo a socialização para a sala. Na sequência, será desenvolvida a vivência da prática sociomotriz de oposição-cooperação, idealizada no jogo “Bola na Torre”. Os alunos vivenciarão o jogo atentando para, além da vivência, os gestos e falas de seus companheiros de equipe e adversários. Os/as alunos/as divididos em grupo, irão reelaborar as regras e estruturas do jogo Bola na Torre, com a intenção de oportunizar no jogo, interações mais respeitosas entre eles/elas. Ao final de um tempo, determinado e controlado pelo professor, essa atividade será encerrada. Se houver tempo, os/as estudantes poderão apresentar oralmente, em roda de conversa, as adaptações realizadas por cada grupo. Lembrando que será importante que estas adaptações sejam escritas e deixadas com o professor, de modo que possam ser retomadas na aula seguinte. **Avaliação:** Observação e acompanhamento do professor, descritos em diário de aula. **Recursos do jogo:** Duas cadeiras ou banco alto, giz **Objetivo do jogo:** O objetivo do jogo é passar a bola entre os companheiros da mesma equipa até conseguirem passar a bola ao capitão da sua equipa e marcar ponto **Desenvolvimento do jogo:** O jogo é disputado por duas equipes com número igual de jogadores e dura o tempo ou número de pontos previamente estabelecidos. Os jogadores devem passar a bola com as mãos e não podem dar mais de dois passos com ela (podem driblar um limite determinado caso tenha sido combinado no início), tentando se aproximar da sua torre (capitão) para arremessar até ele, enquanto tentam evitar que a outra equipe tome a posse da bola por interceptação. Se a bola cair ou for interceptada, troca-se a posse da equipe.	
Aula 07	
11 Abril 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Analisar as interações entre companheiros durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação e oposição simultâneas nas aulas de Educação Física. **Conteúdo:**	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogos do Bola ao Torre adaptados pelos/as estudantes; Vivências e reflexões das interações no jogo Bola na Torre alterados pelos vários grupos de estudantes. **Desenvolvimento da Aula:** Os jogos adaptados com regras e novas estruturas pelos/as estudantes serão vivenciados ao longo de toda essa aula. Cada grupo será chamado para apresentar e explicar o jogo adaptado que realizou. Se houver necessidade, no início da aula, o professor pode dar um tempo determinado para que os grupos se reúnam e retomem as adaptações que realizaram na aula passada. Depois disso, então, poderá ser realizada a apresentação, explicação e vivência de cada jogo. Na roda de conversa, todo o grupo será incentivado a falar sobre as mudanças ou não correspondentes às interações respeitosas entre eles/elas em cada jogo adaptado. Ao identificarem o jogo adaptado com mais interações respeitosas e aquele com menos, serão instigados/as, pelo professor, a dizer quais as características de cada um deles, de modo que comecem a perceber elementos que podem deixá-los mais de um jeito que de outro e isso pode influenciar nas interações entre eles. **Roda de conversa final:** Roteiro de perguntas: . Houve alguma interação desrespeitosa na aula de hoje? . Qual momento vocês identificaram essa situação? . Poderiam relatar a situação que presenciaram? . As mudanças nos jogos teriam relação com a ocorrência dessas situações, ou não teria? . Qual jogo vivenciado teve mais interações desrespeitosas? . Qual jogo teve menos interações desrespeitosas? . Quais as características dos jogos vivenciados hoje com relação a interação entre vocês? Essas características levam a ocorrência de situações respeitosas ou desrespeitosas? Porque? **Avaliação:** Observação e acompanhamento do professor, descritos em diário de aula. **Recursos:** Sem descaracterizar totalmente o jogo, serão utilizados os materiais que os/as estudantes acharem mais convenientes para os jogos que adaptaram.	

Objetivo do jogo: Acertar o alvo no centro do círculo. **Desenvolvimento do jogo:** O jogo Bola na Torre com as adaptações realizadas pelos grupos de estudantes.	
Aula 08	
16 Abril 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Analisar as interações entre companheiros durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação e oposição simultâneas nas aulas de Educação Física. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogos do Bola ao Torre adaptados pelos/as estudantes; Vivências e reflexões das interações no jogo Bola na Torre alterados pelos vários grupos de estudantes. **Desenvolvimento da Aula:** Os jogos adaptados com regras e novas estruturas pelos/as estudantes serão vivenciados ao longo de toda essa aula. Cada grupo será chamado para apresentar e explicar o jogo adaptado que realizou. Se houver necessidade, no início da aula, o professor pode dar um tempo determinado para que os grupos se reúnam e retomem as adaptações que realizaram na aula passada. Depois disso, então, poderá ser realizada a apresentação, explicação e vivência de cada jogo. Na roda de conversa, todo o grupo será incentivado a falar sobre as mudanças ou não correspondentes às interações respeitosas entre eles/elas em cada jogo adaptado. Ao identificarem o jogo adaptado com mais interações respeitosas e aquele com menos, serão instigados/as, pelo professor, a dizer quais as características de cada um deles, de modo que comecem a perceber elementos que podem deixá-los mais de um jeito que de outro e isso pode influenciar nas interações entre eles. **Roda de conversa final:** Roteiro de perguntas: . Houve alguma interação desrespeitosa na aula de hoje? . Qual momento vocês identificaram essa situação? . Poderiam relatar a situação que presenciaram? . As mudanças nos jogos teriam relação com a ocorrência dessas situações, ou não teria? . Qual jogo vivenciado teve mais interações desrespeitosas? . Qual jogo teve menos interações desrespeitosas?	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

. Quais as características dos jogos vivenciados hoje com relação a interação entre vocês? Essas características levam a ocorrência de situações respeitosas ou desrespeitosas? Porque? **Avaliação:** Observação e acompanhamento do professor, descritos em diário de aula. **Recursos:** Sem descaracterizar totalmente o jogo, serão utilizados os materiais que os/as estudantes acharem mais convenientes para os jogos que adaptaram. **Objetivo do jogo:** Acertar o alvo no centro do círculo (Capitão). **Desenvolvimento do jogo:** O jogo Bola na Torre com as adaptações realizadas pelos grupos de estudantes.	
Aula 09	
23 Abril 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Analisar e propor alternativas para as interações entre companheiros durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação e oposição simultâneas nas aulas de Educação Física. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogo do Rouba-rabo Jogo Pique-bandeira Análise e proposição de interações respeitosas no jogo de Pique-Bandeira. **Desenvolvimento da Aula:** A aula será iniciada com a vivência de uma prática corporal já vivenciada pelos alunos em outros momentos, o jogo “Rouba Rabo em Equipe”. Possibilitando ampliar a vivência de práticas corporais nessa aula, proporcionando maior interação entre os estudantes. Na sequência, será desenvolvida a vivência de uma prática sociomotriz de oposição-cooperação, idealizada na prática corporal “Pique Bandeira”. Os alunos vivenciarão o jogo observando as possíveis situações de violência que ocorram, devido a conflitos, durante o jogo. As situações apontadas serão registradas no caderno do aluno em forma de ilustrações, com desenhos	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

representando as situações e balões de conversa. Norteadas pelo questionário da aula anterior. **Roda de conversa final:** Roteiro de perguntas: . Houve alguma situação de violência na aula de hoje? . Qual momento vocês identificaram essa situação? . A violência foi física ou verbal? Ou as duas formas? . Poderiam relatar a situação que presenciaram? E acreditam que aconteceu após conflito gerado na aula? **Avaliação:** Observação e acompanhamento do professor, descritos em diário de aula. **Recursos:** Fita de tecido ou coletes. **Objetivo da atividade:** "Roubar" o rabo dos integrantes da equipe adversária e proteger da sua equipe. **Desenvolvimento da atividade:** São formadas duas equipes, entregue a todos os participantes uma fita para ser pendurada no short/calça de forma que fique aparente a todos. Os participantes podem ficar em qualquer espaço da quadra, não há campo específico. A prática pode ser limitada dentro das linhas da quadra de futsal para segurança dos alunos. Ao sinal do professor, as equipes devem tentar pegar o rabo do adversário, protegendo o seu. Quem perder o rabo se senta na quadra, podendo pegar do adversário que passar próximo. Vence quem pegar mais rabo num determinado tempo ou a equipe que pegar todos os rabos da outra (possibilidade de construção da regra no início da atividade). **Recursos:** Bandeiras (bola, colete, cone, fitas) **Objetivo do jogo:** Raptar a bandeira da equipe adversária e trazer para seu campo. **Desenvolvimento do jogo:** No jogo, duas equipes de número igual de participantes, cada um possuindo uma bandeira (que também pode ser uma bola, colete, cone), tem como objetivo capturar a bandeira do time adversário, localizada na "base" desse time, e trazê-la de volta ao seu território em segurança. Os jogadores do time oposto podem ser "pegos" por jogadores no território deles; estes jogadores serão pegos (dependendo das regras da partida) ou congelados (incapazes de deixar o	

local onde foi pego até que um membro do seu time o toque para o salvar e assim voltar para o seu território e ganhar). Se esse jogador estiver com a bandeira, a mesma volta ao lugar de início. Não é permitido arremessar a bandeira para outra pessoa do seu time da base do time oposto para o campo rente à base.	
Aula 10	
25 Abril 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Analisar as possíveis situações de conflitos, desrespeitosas e violentas que possam acontecer durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação-oposição simultâneas nas aulas de Educação Física, propondo alternativas de intervenção. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogo “Queimada Bola na Casinha”; Situações de conflitos na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. **Desenvolvimento da Aula:** Roda de conversa na quadra para construir as regras do jogo, coletivamente. Explicar a intencionalidade da atividade e formar as equipes. Na sequência, será desenvolvida a vivência de uma prática sociomotriz de oposição-cooperação, idealizada no jogo “Queimada – Bola na Casinha”. Os alunos vivenciarão o jogo com regras construídas por eles, observando as possíveis situações de conflitos que ocorram durante o jogo, buscando apontar os momentos que ocorreram. Roda de conversa na quadra para apontar situações de violência, desdobradas de conflitos, que acontecem em momentos de práticas corporais como os jogos de oposição-cooperação simultâneas bem como identificar situações semelhantes fora do espaço da quadra/aulas de Educação Física. **Roda de Conversa:** Roteiro: . Houve situação de conflito? Qual momento? Gerou algum ato de violência? . Qual tipo de violência ou situação desrespeitosa? . Essas situações ocorridas, foram ocasionadas por conta de disputa durante a vivência do jogo? Como vocês reagiram a situação? Como podemos intervir para que essas situações não se tornem violentas ou desrespeitosas?	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

Avaliação: Registro dos alunos em Diário/Caderno. **Recursos:** Cones, giz e bola **Objetivo do jogo:** Derrubar a casinha (ou casinhas) da equipe adversária. **Desenvolvimento do jogo:** Duas equipes, iniciando em seu campo, tentam avançar ao campo adversário quando tiver a posse da bola para derrubar a casinha da outra equipe, enquanto quem não tem a bola deve proteger sua casinha. Não podem andar com a posse da bola, o limite é de três passos, devendo utilizar o passe para avançar, enquanto a equipe sem a bola tenta interceptar e tomar posse, iniciando o ataque a meta adversária (casinha). Toda vez que a bola cai, é interceptada ou o atacante anda mais que três passos, a posse é trocada, invertendo papéis. As casinhas ficam dentro de um círculo de giz, onde nenhum jogador pode invadir. Vence a equipe que derrubar a casinha mais vezes (o que é determinado previamente).	
Aula 11	
07 Maio 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Analisar os possíveis conflitos e seus desdobramentos em situações desrespeitosas e violentas que possam acontecer durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação-oposição simultâneas nas aulas de Educação Física, propondo alternativas de intervenção. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogo dos 10 passes; Situações de conflitos, desrespeitosas e violentas na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. **Desenvolvimento da Aula:** Roda de conversa inicial para problematizar as situações de conflito/violência apontadas na aula anterior, apontando possibilidades de intervenção a fim de evitar os desdobramentos em situações desrespeitosas e/ou violentas. Na sequência, será desenvolvida a vivência de uma prática sociomotriz de oposição-cooperação, idealizada no jogo “Dos 10 passes”. Os alunos vivenciarão o jogo observando e analisando as possíveis situações de conflitos e seus desdobramentos em desrespeito e/ou violência que ocorram durante o jogo, bem como apontar os momentos que ocorreram	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

e relacionar com situações vividas no cotidiano, fora do ambiente escolar. Espaços e momentos que jogam com outros parceiros. Roda de conversa na quadra para apontar situações desrespeitosas e/ou de violência desdobradas de conflitos, que acontecem em momentos de práticas corporais como os jogos de oposição-cooperação simultâneas durante as aulas de Educação Física na escola e que tenham relação com situações do cotidiano do aluno. **Roda de Conversa:** Roteiro: . Houve situação de conflito? Qual momento? Gerou algum ato de violência? . Essas situações ocorridas, foram ocasionadas por conta de disputa durante a vivência do jogo? . Já ocorreram situações como essas em outras ocasiões/momentos aqui na escola? E fora da escola, em outros espaços que há interação entre pessoas durante jogos? Qual tipo de violência ou situação desrespeitosa? Como vocês reagiram a situação? Como podemos intervir para que essas situações não se tornem violentas ou desrespeitosas? **Avaliação:** Registro dos alunos em Diário/Caderno. **Recursos do jogo:** Bola **Objetivo do jogo:** Realizar 10 passes consecutivos sem deixar a bola cair ou a equipe adversária recuperar a bola. **Desenvolvimento do jogo:** Duas equipes de números iguais de jogadores, num espaço delimitado (meia quadra ou quadra toda, sem sair das linhas demarcatórias), tentam realizar 10 passes entre seus companheiros de equipe sem que a bola caia no chão ou os adversários interceptem o passe. Os passes devem ser realizados sem andar ou correr com a bola em posse. Sempre que acontecer da bola cair, ser interceptada ou o aluno andar com a posse, troca-se a posse de bola. O contato físico entre jogadores não é permitido. As equipes podem se deslocar por todo o espaço de jogo. O jogo inicia-se ao centro do espaço demarcado, mas ocorre livremente pelos espaços. Quando o jogador em posse de bola sai para além dos limites do campo, a bola é reposta em jogo no local onde saiu (linha), pela equipe adversária. Sempre que há troca de posse, a contagem dos passes é reiniciada. A duração do jogo é determinada por tempo ou pontuação, previamente estabelecidos.	
Aula 12	

14 Maio 2025	Recurso Coleta
Expectativas de Aprendizagem: Analisar os possíveis conflitos e seus desdobramentos em situações desrespeitosas e violentas que possam acontecer durante a vivência de práticas sociomotrizes de cooperação-oposição simultâneas nas aulas de Educação Física, propondo alternativas de intervenção. **Conteúdo:** Prática sociomotriz de cooperação-oposição simultâneas; Jogo Bola na Torre ou Bola ao Capitão Situações de conflitos, desrespeitosas e violentas na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. **Desenvolvimento da Aula:** Roda de conversa inicial para problematizar as situações de conflito/violência apontadas na aula anterior, apontando possibilidades de intervenção a fim de evitar os desdobramentos em situações desrespeitosas e/ou violentas. Na sequência, será desenvolvida a vivência de uma prática sociomotriz de oposição-cooperação, idealizada no jogo "Bola na Torre – Bola ao Capitão". Os alunos vivenciarão o jogo observando e analisando as possíveis situações de conflitos e seus desdobramentos em desrespeito e/ou violência que ocorram durante o jogo, bem como apontar os momentos que ocorreram e relacionar com situações vividas no cotidiano, fora do ambiente escolar. Espaços e momentos que jogam com outros parceiros. Roda de conversa na quadra para apontar situações desrespeitosas e/ou de violência desdobradas de conflitos, que acontecem em momentos de práticas corporais como os jogos de oposição-cooperação simultâneas durante as aulas de Educação Física na escola e que tenham relação com situações do cotidiano do aluno. **Avaliação:** Registro dos alunos em Diário/Caderno. **Recursos do jogo:** Duas cadeiras ou banco alto, giz **Objetivo do jogo:** O objetivo do jogo é passar a bola entre os companheiros da mesma equipe até conseguirem passar a bola ao capitão da sua equipe e marcar ponto **Desenvolvimento do jogo:** O jogo é disputado por duas equipes com número igual de jogadores e dura o tempo ou número de pontos previamente estabelecidos. Os jogadores devem passar a bola com as mãos e não podem dar mais de dois passos com ela (podem driblar um limite determinado caso tenha sido combinado no início),	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

<table>
<tr><td>tentando se aproximar da sua torre (capitão) para arremessar até ele, enquanto tentam evitar que a outra equipe tome a posse da bola por interceptação. Se a bola cair ou for interceptada, troca-se a posse da equipe.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Aula 13</td></tr>
<tr><td>16 Maio 2025</td><td>Recurso Coleta</td></tr>
<tr><td>Expectativas de Aprendizagem:

Relacionar os conflitos e seus possíveis desdobramentos com outras situações/momentos do cotidiano, vivenciadas dentro da vivência de práticas corporais diversas. Socializar e problematizar com seus pares essas situações, criando proposições de intervenção para evitar os desdobramentos dos conflitos em situações de desrespeito e/ou violência.

Conteúdo:

Entrevista individual, analisando as situações de conflitos e suas origens, bem como seus desdobramentos em situações de desrespeito e violentas na interação entre alunos nas aulas de Educação Física e fora do ambiente escolar.

Vídeo sobre o tema e/ou produção textual pelos alunos, analisando e apontando situações de conflito e seus desdobramentos, bem como possibilidades de intervenção enquanto acontece a entrevista individual.

Desenvolvimento da Aula:

Na sala de aula, explicação e desenvolvimento de entrevista individual com os alunos.

Entrevista individual com os alunos, buscando identificar como veem os conflitos e seus desdobramentos no ambiente escolar e fora dele, como relacionam as situações vivenciadas e as construções nas vivencias das aulas de Educação Física.

Compreender como os alunos interagem fora do ambiente escolar nas interações durante as vivencias das práticas corporais, e entender como agem/reagem diante das situações de conflitos e seus desdobramentos.

Propor coletivamente a construção de interações harmoniosas na vivência das práticas corporais durante as aulas de Educação Física. Realizar o registro das proposições para a construção de cartazes/cards para utilização nas vivencias futuras.

Durante a entrevista, os alunos que estarão na sala, ficarão assistindo vídeo sobre o tema, devendo registrar os apontamentos e propor intervenções.

Avaliação:

Entrevista.

Recursos:

Folha de papel para registro</td><td>Entrevista

Roteiro:

1) Você joga/brinca fora da escola? Sozinho ou em grupos, equipes? Com grupos que tenham adversários e companheiros?

2) Em tais jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola? Ou outras?

3) As meninas participam? Ou, no caso das práticas corporais faladas por meninas, os meninos também brincam juntos?

4) Quais os locais que utilizam para jogar/brincar?

5) Nos jogos, como são as regras? Construídas por todos? Ou o grupo já conhece as regras? E quando tem alguém que não as conhece, como fazem?</td></tr>
</table>

	6) E a formação das equipes? São sempre os mesmos capitães ou mudam? Como as equipes são organizadas? Quem escolhe quem? 7) Nesses jogos, você já viu a ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga? Como isso aconteceu? Depois dessa situação, o que aconteceu com o jogo (continuou ou parou? Foi feita alguma mudança?) 8) Situações como estas influenciam os próximos jogos do grupo? Se sim, de qual forma? 9) Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária? 10) O que você acha que influencia as pessoas a serem

<table>
<tr><td></td><td>desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aula 14</td></tr>
<tr><td>21 Maio 2025</td><td>Recurso Coleta</td></tr>
<tr><td>Expectativas de Aprendizagem:

Relacionar os conflitos e seus possíveis desdobramentos com outras situações/momentos do cotidiano, vivenciadas dentro da vivência de práticas corporais diversas. Socializar e problematizar com seus pares essas situações, criando proposições de intervenção para evitar os desdobramentos dos conflitos em situações de desrespeito e/ou violência.

Conteúdo:

Entrevista individual, analisando as situações de conflitos e suas origens, bem como seus desdobramentos em situações de desrespeito e violentas na interação entre alunos nas aulas de Educação Física e fora do ambiente escolar.

Vídeo sobre o tema e/ou produção textual pelos alunos, analisando e apontando situações de conflito e seus desdobramentos, bem como possibilidades de intervenção enquanto acontece a entrevista individual.

Desenvolvimento da Aula:

Na sala de aula, explicação e desenvolvimento de entrevista individual com os alunos.

Entrevista individual com os alunos, buscando identificar como veem os conflitos e seus desdobramentos no ambiente escolar e fora dele, como relacionam as situações vivenciadas e as construções nas vivencias das aulas de Educação Física.

Durante a entrevista, os alunos que estarão na sala, ficarão assistindo vídeo sobre o tema, devendo registrar os apontamentos e propor intervenções.

Compreender como os alunos interagem fora do ambiente escolar nas interações durante as vivencias das práticas corporais, e entender como agem/reagem diante das situações de conflitos e seus desdobramentos.

Propor coletivamente a construção de interações harmoniosas na vivencia das práticas corporais durante as aulas de Educação Física. Realizar o registro das proposições para a construção de cartazes/cards para utilização nas vivencias futuras.

Em grupos, criar encenações de situações de conflito, com possibilidades de intervenções que evitem os desdobramentos em violência e/ou desrespeito, apontadas durante as entrevistas.

Avaliação:

Entrevista.</td><td>Entrevista

Roteiro:

1) Você joga/brinca fora da escola? Sozinho ou em grupos, equipes? Com grupos que tenham adversários e companheiros?

2) Em tais jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola? Ou outras?

3) As meninas participam? Ou, no caso das práticas corporais faladas por meninas, os meninos também brincam juntos?

4) Quais os locais que utilizam para jogar/brincar?

5) Nos jogos, como são as regras? Construídas por todos? Ou o grupo já conhece as regras? E quando tem alguém que não as conhece, como fazem?</td></tr>
</table>

Recursos: Folha de papel para registro	6) E a formação das equipes? São sempre os mesmos capitães ou mudam? Como as equipes são organizadas? Quem escolhe quem? 7) Nesses jogos, você já viu a ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga? Como isso aconteceu? Depois dessa situação, o que aconteceu com o jogo (continuou ou parou? Foi feita alguma mudança?) 8) Situações como estas influenciam os próximos jogos do grupo? Se sim, de qual forma? 9) Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária? 10) O que você acha que influencia as pessoas a serem

	desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?
Aula 15	
28 Maio 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Intervir em situações de conflitos, buscando o diálogo, entre situações próprias ou de terceiros vivenciadas durante as práticas sociomotrizes de cooperação-oposição simultâneas nas aulas de Educação Física, evitando o desdobramento em situações de violência. **Conteúdo:** Situações de conflitos e seus desdobramentos na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. Diálogo como mediação do conflito. Jogo sociomotriz de cooperação-oposição escolhido pelos alunos entre aqueles vivenciados até o momento (Bola na Torre, Pique Bandeira, Carimbo em equipe, Bola na Casinha). **Desenvolvimento da Aula:** Iniciaremos na sala de aula, para seleção de três práticas corporais, dentre as práticas sociomotrizes já vivenciadas e construção de regras desses jogos. Separação dos grupos, onde haverá 3 grupos, sendo 2 para vivência da prática sociomotriz e 1 grupo de observação. Alterando os papéis para que todos possam observar a prática escolhida, e intervir através do diálogo para mediar tais situações. Na sequência iremos para a quadra, para a vivência das práticas sociomotrizes de oposição-cooperação selecionadas entre as vivenciadas anteriormente. Observação pelos grupos, onde cada grupo será responsável pela prática, construção das regras e observação das interações durante a vivência, analisando a ocorrência de conflitos e seus desdobramentos. Roda de conversa final para analisar as alterações realizadas, as interações durante a vivência e o apontamento de ocorrência de situações de conflito e seus desdobramentos em atos de violência, apontadas através das observações dos grupos. **Roda de Conversa:** Roteiro: . Como vocês se sentem em uma situação que não te agradam (empurrão, trombadas, xingamentos, agressão física - tapa, por exemplo) no jogo? O que vocês fazem? Por que? . De que forma, nas opiniões de vocês, essas situações desagradáveis poderiam ser melhoradas em prol de uma convivência mais respeitosa no jogo?	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

. Como vocês se vêem, enquanto participante e tendo que cumprir as regras/normas dos jogos? Gostam disso ou não? Por que? . Vocês acham que as alterações nas regras melhoraram as interações entre vocês e diminuíram os conflitos nas atividades e as situações de desrespeito e violentas? Por quê? Se sim, de que forma? Deem exemplos de situações das nossas aulas. . O diálogo seria uma maneira de evitar a violência e as situações de desrespeito quando há conflito? Por quê? . As regras, quando criadas pelos próprios participantes, faz com que respeitem mais, ou é indiferente? Por quê? Deem exemplos do que foi realizado nas aulas para que possamos compreender melhor as suas respostas. . Teriam alguma proposta diferente das que usamos em aula para a reflexão sobre os os conflitos, de maneira que não se tornem atos de violência ou de desrespeito? **Avaliação:** Caderno do aluno (construções regras e apontamentos) **Recursos:** A critério de escolha dos alunos.	
Aula 16	
30 Maio 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Intervir em situações de conflitos, buscando o diálogo, entre situações próprias ou de terceiros vivenciadas durante as práticas sociomotrizes de cooperação-oposição simultâneas nas aulas de Educação Física, evitando o desdobramento em situações de violência. **Conteúdo:** Situações de conflitos e seus desdobramentos na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. Diálogo como mediação do conflito. Jogo sociomotriz de cooperação-oposição selecionado coletivamente pelos estudantes entre os já vivenciados. **Desenvolvimento da Aula:** Na sala de aula, retomar as regras construídas durante a aula anterior. Reorganização dos grupos caso haja necessidade pela ausência de alunos, mantendo a lógica da aula anterior, onde haverá 3 grupos, sendo 2 para vivência da prática sociomotriz e 1 grupo de observação. Alterando os papéis para que todos possam observar a prática escolhida, e intervir através do diálogo para mediar tais situações. Vivência das práticas sociomotrizes de oposição-cooperação selecionadas entre as vivenciadas anteriormente. Observação pelos grupos, onde cada grupo será responsável pela prática, construção das regras e observação das interações	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

durante. Analisando a ocorrência de conflitos e seus desdobramentos. Roda de conversa para relatar as observações registradas. Com base nos relatos, os grupos criarão cenas de conflitos e desdobramentos em violência para encenar na próxima aula. **Avaliação:** Caderno do aluno (construções cenas de conflitos) **Recursos:** A critério de escolha dos alunos.	
Aula 17	
04 Junho 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Reconstruir regras coletivamente, tratando os conflitos durante as vivencias de práticas sociomotrizes, utilizando o diálogo como forma de intervenção para evitar o desdobramento em atos de desrespeito ou violências física e/ou verbal durante aulas de Educação Física. **Conteúdo:** Construção de regras Situações de conflitos e seus desdobramentos na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. Diálogo como mediação do conflito. Jogo sociomotriz de cooperação-oposição selecionado coletivamente pelos estudantes entre aqueles já vivenciados. **Desenvolvimento da Aula:** Na quadra, socializar as encenações de conflitos construídas pelos alunos e suas intervenções para evitar os desdobramentos. Os três grupos apresentarão suas encenações. Enquanto um grupo apresentará, os demais observarão para construir possibilidades de intervenção através do diálogo, evitando desdobramentos desses conflitos. Na sequência, cada grupo será responsável pela vivência de uma prática corporal onde farão intervenções para tratar os conflitos ocorrentes na prática, através do diálogo, evitando seus desdobramentos. Registro dos apontamentos. Criação de cartazes com a ideias de intervenções criadas. **Avaliação:** Caderno do aluno (intervenções) **Recursos:**	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

A critério de escolha dos alunos.	
Aula 18	
13 Junho 2025	**Recurso Coleta**
Expectativas de Aprendizagem: Reconstruir regras coletivamente, tratando os conflitos durante as vivencias de práticas sociomotrizes, utilizando o diálogo como forma de intervenção para evitar o desdobramento em atos de desrespeito ou violências física e/ou verbal durante aulas de Educação Física. **Conteúdo:** Construção de regras Situações de conflitos e seus desdobramentos na interação entre alunos nas aulas de Educação Física. Diálogo como mediação do conflito. Jogo sociomotriz de cooperação-oposição selecionado coletivamente pelos estudantes entre aqueles já vivenciados. **Desenvolvimento da Aula:** Na quadra, os três grupos socializarão seus apontamentos. Na sequência, cada grupo será responsável pela vivência de uma prática corporal, onde farão intervenções para tratar os conflitos ocorrentes na prática, através do diálogo, evitando seus desdobramentos. Registro dos apontamentos. **Roda de conversa:** Socialização dos apontamentos realizados. **Avaliação:** Caderno do aluno (intervenções) **Recursos:** A critério de escolha dos alunos.	***Diário de aula confeccionado pelo professor da turma***

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.5 Análise dos dados

A análise dos dados ocorreu de forma processual e articulada ao desenvolvimento da intervenção pedagógica, em consonância com a perspectiva de análise qualitativa proposta por Gomes (2015). Tal abordagem compreende a análise não como uma etapa posterior e dissociada da pesquisa, mas como um movimento contínuo de interpretação que se constrói no próprio

decorrer da investigação, em permanente diálogo entre ação, reflexão e produção de sentidos.

Os dados foram captados a partir dos diários de aula do professor-pesquisador e das entrevistas realizadas com os estudantes. Os diários de aula possibilitaram o registro sistemático das observações, reflexões, tomadas de decisão e reorientações pedagógicas relacionadas às situações vivenciadas nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, aos conflitos emergentes e às formas de participação dos alunos. As entrevistas, por sua vez, permitiram acessar os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes às experiências corporais e relacionais vividas ao longo da intervenção pedagógica.

Conforme destaca Gomes (2015), a análise qualitativa não se limita à descrição do material empírico, mas exige um movimento reflexivo que articule os dados às condições concretas de sua produção e aos referenciais teóricos que sustentam a investigação. Assim, a interpretação dos dados buscou compreender não apenas o que foi dito ou observado, mas também os significados implícitos, as tensões, os silêncios e as contradições presentes nas práticas e discursos dos sujeitos.

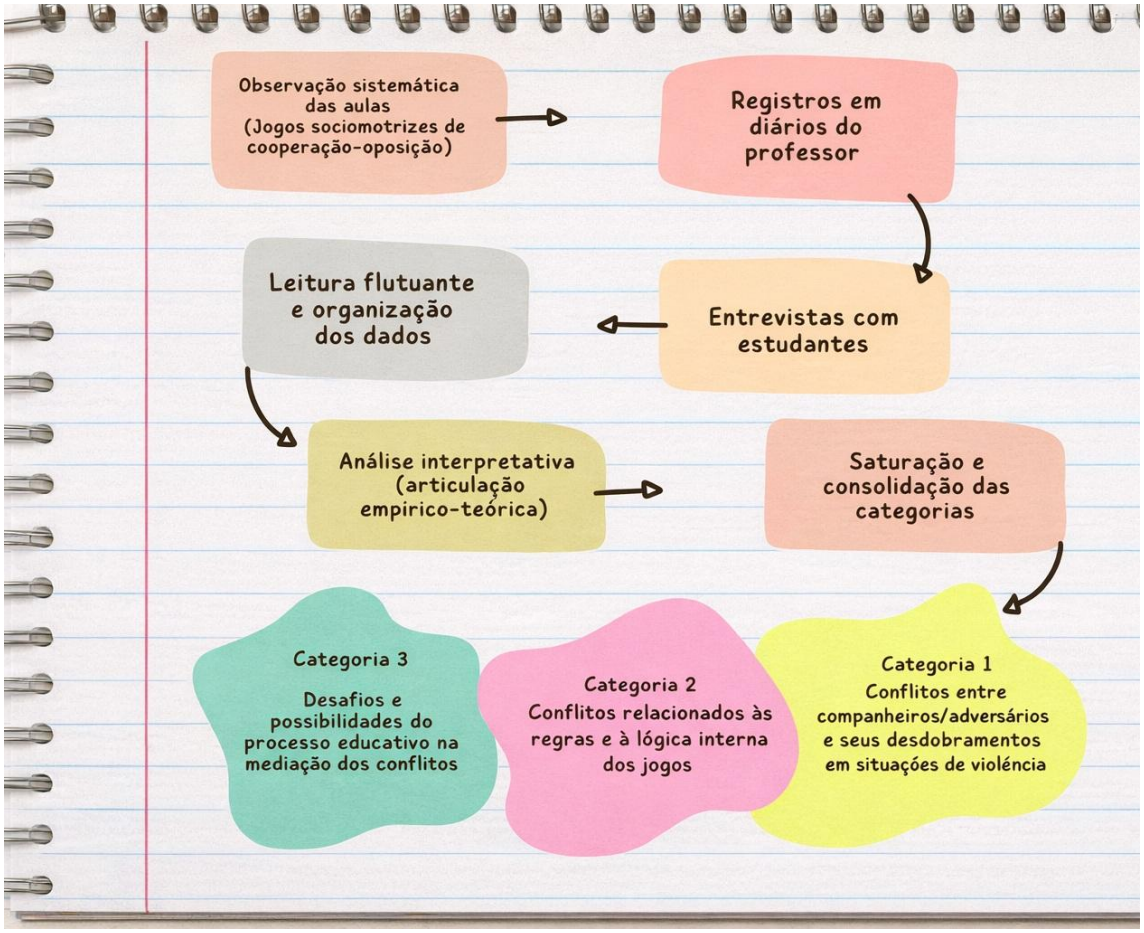
A articulação entre a pesquisa intervenção-pedagógica e a análise qualitativa permitiu compreender as implicações do processo de ensino desenvolvido, destacando como as intervenções realizadas nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição produziram ou não desdobramentos nas formas de participação dos estudantes, nas relações estabelecidas entre eles e na compreensão da lógica interna dessas práticas corporais.

A análise assumiu um caráter reflexivo, reconhecendo que o olhar do pesquisador não é neutro, mas construído na relação entre experiência, referencial teórico e contexto investigado. Como enfatiza Gomes (2015), a interpretação dos dados implica reconhecer a posição do pesquisador no processo analítico, assumindo a análise qualitativa como um exercício crítico e situado, no qual os sentidos emergem da interação entre os dados empíricos e as categorias analíticas que orientam a investigação.

A partir desse processo interpretativo, foram construídas categorias analíticas, compreendidas como sínteses teóricas elaboradas a partir do diálogo entre os dados e o referencial teórico adotado.

O Quadro 6 traz um panorama da dinâmica realizada durante a pesquisa para a análise dos dados, bem como a identificação das categorias. Esta categorização foi pensada de forma sequencial, buscando identificar o foco de análise com o referencial teórico numa relação de interdependência.

Quadro 6: Organização e estruturação do processo de coleta de dados e análise



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise integral do material revelou recorrências e aproximações que nos permitiram organizar os dados em três categorias de análise. Essas categorias buscaram dar visibilidade aos principais focos do estudo. Assim, a análise dos resultados e a discussão teórica fundamentam-se em uma perspectiva relacional, sociocultural e pedagógica do conflito, compreendendo-o como um fenômeno inerente às interações humanas, produzido nas relações sociais e potencializado pela lógica interna dos jogos sociomotrizes de

cooperação-oposição. Nessa perspectiva, o conflito é entendido como expressão das interações, das tensões e das disputas simbólicas que atravessam as práticas corporais, configurando-se, quando mediado pedagogicamente, em um potente recurso educativo. Tais categorias são:

1. Conflitos entre companheiros/adversários e seus desdobramentos em situações de violência: Esta categoria reúne situações de conflito emergentes das interações diretas entre companheiros e adversários durante a vivência dos jogos sociomotrizes, evidenciando desdobramentos que se manifestam em formas de violência verbal, física e simbólica. Aqui os dados revelam que tais conflitos estão associados a aspectos socioemocionais, como frustrações, rejeição ao erro, dificuldades de empatia, interpretações equivocadas sobre si e sobre o outro, bem como a exclusão de estudantes considerados menos habilidosos.

Esses achados dialogam com Saez de Ocariz (2011) e Ribas (1995), ao evidenciarem que, nos jogos de cooperação-oposição, a convivência simultânea com parceiros e adversários intensifica as tensões interacionais, favorecendo a emergência de conflitos. Sob a perspectiva relacional adotada neste estudo, a violência não é compreendida como causa, mas como desdobramento de conflitos não mediados pedagogicamente, frequentemente atravessados por desigualdades simbólicas e relações de poder (Abramovay, 2002).

Assim, os conflitos observados não se configuram como desvios individuais, mas como expressões das interações sociomotrizes e das exigências impostas pela prática do jogo, reafirmando a necessidade de compreendê-los no interior das relações estabelecidas entre os sujeitos.

2. Conflitos relacionados às regras dos jogos e à estrutura dos jogos (lógica interna): A segunda categoria contempla os conflitos vinculados às regras dos jogos e à sua lógica interna, especialmente aqueles relacionados ao protagonismo, aos papéis e subpapéis desempenhados pelos estudantes. Os dados indicam que disputas em torno do cumprimento das regras, da ocupação de posições centrais no jogo e da tomada de decisões geram tensões nas interações.

À luz da Praxiologia Motriz, tais conflitos podem ser compreendidos como efeitos diretos da lógica interna dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, nos quais as ações dos participantes são interdependentes e reguladas por sistemas de comunicação motriz (Parlebas, 2001). Ribas (2005) e Lagardera; Lavega (2003) destacam que esse tipo de prática exige leitura constante do outro, antecipação e tomada de decisão sob pressão, criando condições objetivas para o surgimento de conflitos.

Nessa perspectiva, os conflitos relacionados às regras e aos papéis não devem ser interpretados como indisciplina, mas como manifestações inerentes à estrutura do jogo, demandando intervenções pedagógicas que possibilitem a compreensão coletiva de sua lógica e de suas implicações nas relações entre os estudantes.

3. Desafios e possibilidades do processo educativo: A terceira categoria aborda os desafios e as possibilidades do processo educativo no enfrentamento dos conflitos, destacando o papel do diálogo, das ações de intervenção docente e das estratégias de mediação pedagógica. Os dados evidenciam que a ausência de espaços sistemáticos de escuta e reflexão tende a intensificar os desdobramentos violentos dos conflitos, enquanto intervenções pautadas no diálogo favorecem a ressignificação das interações.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana, que concebe o diálogo como eixo estruturante da trabalho pedagógico e como condição para a construção de relações mais democráticas e humanizadoras (Freire, 2007). Ao reconhecer o conflito como parte constitutiva das relações humanas, o professor assume o papel de mediador, criando possibilidades para que os estudantes reflitam sobre suas ações e reconstruam coletivamente formas mais respeitosas de convivência. Nessa direção, a mediação pedagógica dos conflitos nas aulas de Educação Física se configura como elemento central para transformar situações potencialmente violentas em experiências educativas, reafirmando o conflito como recurso pedagógico e não como obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem.

Em termos gerais, optamos pela utilização de citações diretas extraídas dos diários de aula e das entrevistas como estratégia de rigor e transparência na

análise qualitativa. Tal opção está diretamente articulada ao objetivo específico que busca compreender como os conflitos emergem, se manifestam e se desdobram nas interações durante a vivência de jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, evitando leituras impressionistas ou desvinculadas do material empírico. As falas dos alunos e os registros do professor-pesquisador são apresentados de forma identificada - indicando a fonte (diário de aula ou entrevista), o número do diário e, quando disponível, o nome fictício do aluno - preservando-se o compromisso ético com os participantes do estudo. A centralidade conferida às citações diretas não tem caráter ilustrativo, mas analítico, uma vez que elas constituem o próprio material a partir do qual emergem as categorias interpretativas, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa e com os objetivos específicos do estudo.

O aprofundamento de cada uma dessas categorias, com a apresentação e discussão dos dados, será realizado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como finalidade apresentar e discutir os dados produzidos ao longo da investigação, articulando-os de forma sistemática aos objetivos geral e específicos do estudo, bem como ao referencial teórico que sustenta a análise. As análises aqui desenvolvidas buscam compreender como os conflitos emergem, se manifestam e se desdobram em situações de violência nas interações entre os estudantes durante a vivência dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição nas aulas de Educação Física, bem como refletir sobre as possibilidades de mediação pedagógica desses conflitos no contexto escolar.

A partir dessa organização, a análise dos dados é apresentada nas categorias a seguir, estruturadas em subseções específicas. Em cada uma delas, os excertos dos diários de aula e das entrevistas individuais são articulados ao referencial teórico, permitindo aprofundar a compreensão dos conflitos nas interações entre os/as estudantes e de seus desdobramentos no contexto dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição.

4.1 Conflitos entre companheiros e adversários nos jogos: seus desdobramentos em situações de violência

Esta categoria analítica foi construída a partir da leitura aprofundada e articulada dos diários de aula e das entrevistas coletivas, buscando compreender como os conflitos emergiram nas interações entre os estudantes e como, progressivamente, se manifestaram em diferentes formas de violência. Isso se deu partindo do agrupamento dos dados coletados que, durante o processo de análise, possibilitaram identificar conflitos recorrentes entre companheiros e adversários e seus desdobramentos no contexto dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Por estar diretamente associada ao tema central desta investigação, que buscou analisar os conflitos manifestados nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, essa categoria de análise parte do entendimento do jogo

como um sistema de interações regulado por regras, papéis e relações de oposição e cooperação entre os jogadores. Conforme aponta Parlebas (2001), os jogos sociomotrizes não são neutros do ponto de vista relacional, pois estruturam formas específicas de comunicação motriz que podem tanto favorecer experiências de solidariedade quanto intensificar disputas, tensões e rivalidades.

As falas dos estudantes mostraram que, ao errar, muitos se percebiam como responsáveis pelo insucesso coletivo, revelando sentimento de culpa ou incapacidade, o que configura o terreno emocional sobre o qual os conflitos passam a se estruturar. Os conflitos se intensificavam justamente nos momentos em que a equipe percebia a possibilidade de derrota ou perda de vantagem no jogo. Em diferentes registros, os próprios alunos associaram explicitamente os conflitos à incapacidade de lidar com o perder.

> *Porque as pessoas não sabiam perder! (Wendel – Diário 11).*
>
> *Foi um caso só que uma pessoa não soube perder. (Entrevista Estela).*

Em outro momento, a dificuldade em aceitar o resultado do jogo apareceu associada diretamente à agressão verbal.

> *O Nathanael que não soube perder e ficou xingando os outros. (Alunos - Diário 7-8).*
>
> *Quando a pessoa não aguentou perder e começou a xingar todo mundo. (Natalia – Diário 12).*
>
> *Não sabe perder. Pede desculpa e ainda continua xingando. (Daniel, Diário 17).*

A frustração decorrente da derrota, somada à dificuldade em lidar com as emoções sentidas, tendia a ser direcionada ao outro, especialmente aos companheiros percebidos como responsáveis pelo insucesso. Essa dinâmica se manifestou na culpabilização e desqualificação do colega.

> *Professor, o Matheus não sabe jogar, troca ele de time, ele faz tudo errado! (Diário 1).*
>
> *O Rian não consegue fazer as coisas direito, ele é muito burro! (Diário 1).*

As entrevistas com os alunos também foram na direção do que notamos nas aulas, trazendo indícios de que muitos conflitos decorriam do fato de “não aceitar perder”, da zombaria quando o outro vencia e da dificuldade de reconhecer o erro ou a derrota. A frustração funcionava como gatilho para condutas naturalizadas e contribuía com a escalada ruma à violência verbal e física.

> *[...] porque as pessoas ficam xingando muito e não aguentam perder. (Entrevista Rian).*
>
> *[...] quando um time ganha, o outro não aceita. (Entrevista Luiz José)*
>
> *[...] Vi xingamentos. Provocar o time adversário. Chupa! (Gael – Diário 3).*

Tais expressões revelam uma leitura moralizante do erro, que deixa de ser compreendido como parte do processo de aprendizagem e passa a operar como falha individual passível de punição simbólica e rejeição social. Lavega (2010) argumenta que, nos jogos sociomotrizes, a vivência emocional do erro é particularmente intensa, pois ele ocorre diante dos outros e afeta diretamente o resultado coletivo. Quando não há um trabalho pedagógico sistemático voltado para a educação das emoções, o erro tende a ser vivido como ameaça à imagem social do aluno, desencadeando reações defensivas ou agressivas.

Interpretações equivocadas sobre o outro durante o jogo desencadearam reações imediatas de agressividade verbal. Do mesmo modo, a dificuldade em aceitar a perda apareceu associada a comportamentos para burlar as regras e alimentar a irritação.

> *É, quando eu peguei a fita do Wendel, ele começou a me xingar! (Daniel – Diário 10).*
>
> *Natalia e Lorena vêm questionar, falar que o Gael não aceita perder, que ele esconde a fita ou ele fica bravo quando a fita é tirada dele. (Diário 10).*

Esses registros reforçam que o erro, no contexto competitivo, foi vivido como ameaça à imagem individual e ao resultado coletivo, intensificando reações impulsivas.

A incapacidade de distinguir as ações espontâneas daquelas que se caracterizavam por maldade ao colega nos jogos, aliada à competitividade exacerbada, não deu espaço para a compreensão real das intenções do outro. Como apontaram os próprios alunos nas muitas situações de xingamento e agressões que ocorriam porque havia frustração associada à derrota e ao erro.

> *Ele me xingou, professor, só porque tirei a bola dele. (Diário 8).*
>
> *Depois das trombadas… ficava bravo e empurrava de volta, ou xingava. (Diário 8).*

Nesses casos, muitas ações dos jogadores não eram vistas como parte constitutiva da dinâmica do jogo e passavam a ser tratadas como afronta pessoal. Essas atitudes, associadas à frustração com o perder, fragilizavam os vínculos cooperativos, mobilizando processos de exclusão simbólica e intensificando as situações de violência.

Identificamos um outro ciclo vinculado aos conflitos, uma vez que estes deixavam de se manifestar apenas no plano das emoções imediatas, passando a se estruturar no plano simbólico das interpretações e dos julgamentos construídos pelos próprios alunos. Ou seja, se num primeiro movimento predominaram a frustração, a dificuldade em lidar com o erro e a incapacidade de aceitar a derrota, neste segundo momento observamos como os conflitos se convertiam em rótulos, hierarquias e processos de responsabilização individual, orientando as interações sociomotrizes. Assim, o erro era compreendido como incompetência pessoal ou inadequação ao grupo, criando as bases para a exclusão simbólica e para o agravamento das situações de violência.

Os processos de exclusão e de violência simbólica atravessavam as interações nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, especialmente aqueles relacionados à rejeição ao erro, à hierarquização das competências motrizes, do desempenho motriz e à desqualificação pessoal.

> *Matheus: Isso, porque a pessoa que é boa, ela fica, ah você é muito ruim. A pessoa que não sabe, ela fica querendo falar assim, ah, você não sabe jogar, você não sabe aquilo. (Diário 12).*
>
> *Nesses jogos, você já viu ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?*
> *Já.*

> *E como que aconteceu?*
> *Tipo assim, quando um time ganha, aí o outro fala, vai seu ruim, você não sabe jogar, sai do time seu lixo. Aí ele fica bravo. (Entrevista Luiz Henrique)*

Tais fragmentos revelam como o erro é ressignificado no plano simbólico, produzindo rótulos que passam a orientar as interações entre os alunos. Esse processo de rotulação sustenta dinâmicas de exclusão silenciosa, sobretudo em momentos considerados preliminares à prática do jogo, como na formação das equipes.

> *Foram distribuídas as fitas (laranja e preta) para os alunos, momento que gera situação de conflito, pois os alunos, mesmo após a explicação da prática, que é individual, tendem a se dispor em equipes e escolher as cores que irão ficar. (Diário 1).*
>
> *[...] alguns queriam formar equipes entre os que tinham mais afinidades, ou como disseram, formar as panelinhas. (Diário 1).*

Podemos observar que os critérios de afinidade e seleção por competência antecediam os jogos e estabeleciam hierarquias entre os participantes. Nessas situações, alunos identificados como menos habilidosos eram sistematicamente preteridos. Essa exclusão não se restringia ao momento da escolha das equipes, mas se prolongava ao longo do jogo, afetando a participação efetiva desses alunos.

> *[...] separamos as equipes (o que identificamos como momento e espaço gerador de conflitos – "Não quero jogar no time dele!" – "Ele é ruim, não escolhe não!" (Diário 4).*
>
> *[...] alunos que tem pouca participação tendem a se isolar durante o jogo por entenderem que possuem menos habilidades. (Diário 11-12).*

A internalização desses rótulos produzia uma retração e menor engajamento desses estudantes nos jogos, já que tinham suas visibilidades associadas a aspectos negativos.

> *[...] numa dinâmica que se faz necessário passar a bola por todos da equipe, esse aluno necessita estar no jogo mais ativamente, e que seus erros tendem a criar situações de desrespeito e/ou violentas através de xingamentos. (Diário 11-12).*

Sendo assim, a exclusão simbólica aparece de forma cumulativa com reiteradas desqualificações, reclamações explicitas ou veladas e comentários depreciativos, impossibilitando o reconhecimento desses alunos como integrantes legítimos do jogo. Ademais, essas atitudes eram frequentemente naturalizadas, como se fossem consequência “normal” da dinâmica competitiva, contribuindo ainda mais para a invisibilização da violência simbólica e o reforço associativo entre frustração, rejeição, agressividade e uma lógica meritocrática. A hierarquização das competências se transformou em critério de inclusão ou exclusão.

> *[...] a pessoa não aguentou perder e começou a xingar todo mundo. (Diário 12).*
>
> *[...] esse é muito bom, então tá com ele. Esse é bem ruim, então não tá. (Entrevista Keivin).*
>
> *[...] uma pessoa é ruim, não sabe jogar muito, a outra quer ficar zoando ela. Aí, ‘você não sabe jogar, sai daqui’. Isso gera violência e desrespeito. (Entrevista Wendel).*

De um modo geral, notamos que a violência simbólica se consolidava antes das agressões físicas visíveis, estruturando-se em práticas cotidianas de seleção, silenciamento e desvalorização. Essa constatação vai ao encontro do que analisa Chauí (2000) ao discutir a naturalização da violência nas relações sociais, na medida em que práticas simbólicas de silenciamento e desvalorização antecedem e sustentam as agressões físicas visíveis.

Ao restringir a participação efetiva dos alunos considerados menos habilidosos, essas dinâmicas comprometem o processo educativo democrático que deveria estar vinculado às práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física, funcionando como potencializadoras de conflitos que tendem a se desdobrar em violências diversas. Essa constatação vai ao encontro do que afirma Freire (2007; 2001) ao defender que processos educativos verdadeiramente democráticos exigem a participação efetiva de todos os sujeitos, e que a exclusão, ainda que sutil, compromete o caráter formativo do trabalho pedagógico. Para o autor, a restrição da participação produz relações hierárquicas e opressoras que não apenas negam o direito à aprendizagem, mas

também potencializam conflitos e violências, ao inviabilizar o diálogo, o reconhecimento e a convivência ética.

Quando as tensões simbólicas, previamente identificadas, passavam a incidir diretamente sobre a organização das interações entre os jogadores, os conflitos deixavam de operar apenas no plano interpretativo e se materializavam nas condutas motrizes durante o jogo. É nesse nível que emergiram, com maior nitidez, condutas desajustadas[12] e perversas[13], diretamente relacionadas à dificuldade de regulação da ação em contextos de cooperação-oposição. À medida que a lógica interna do jogo exigia leitura do espaço, antecipação das ações de parceiros e adversários e controle das emoções associadas ao erro e à frustração, observamos que parte dos alunos respondia a essas exigências por meio de condutas que comprometiam a funcionalidade das interações, fragilizando as interações de cooperação e intensificando a escalada dos conflitos. Essa constatação vai ao encontro da perspectiva praxiológica de Parlebas (2001)**,** que concebe os jogos como sistemas dotados de uma lógica interna, e cuja insuficiente leitura pode resultar em condutas motrizes disfuncionais. Além disso, Lagardera; Lavega (2003) esclarecem que a lógica interna determina o modo como as ações motrizes são pré-determinadas pelas normas e relações do jogo, destacando que a incapacidade de interpretar e regular essas demandas favorece respostas motrizes conflitivas e que fragilizam a cooperação.

À medida em que as interações entre os participantes dos jogos se tornavam progressivamente mais tensas, marcadas por falhas na comunicação, disputas excessivas e dificuldades de cooperação, as frustrações individuais e coletivas passaram a ser externalizadas com mais frequência, explicitando um caráter intencional de desqualificação, provocação e desrespeito ao outro, o que fragilizava ainda mais os vínculos do grupo que deveria cooperar no jogo.

---

[12] Condutas desajustadas, são condutas motrizes que não se adequam à lógica interna do jogo, revelando uma inadequação na leitura da situação ou na resposta às exigências da interação motriz.

[13] Condutas perversas, são condutas motrizes que, embora se mantenham formalmente dentro das regras do jogo, subvertem seu espírito ou sua lógica interna**,** explorando brechas normativas para obter vantagem indevida ou produzir desequilíbrios nas interações.

As condutas desajustadas se mostraram associadas, sobretudo, à dificuldade de leitura da lógica interna dos jogos, evidenciada pela ocupação desorganizada do espaço, pela aglomeração excessiva em torno da posse da bola e por intensos contatos corporais que comprometiam a funcionalidade das interações sociomotrizes. Essa constatação vai ao encontro do que salienta Garganta (1998), ao caracterizar o jogo anárquico como aquele marcado pela ausência de organização tático-espacial, pela centralização das ações na bola e pela redução da qualidade das interações entre os jogadores, elementos que tendem a intensificar situações de confronto, desordem e conflito no interior do jogo.

Já as condutas perversas, caracterizadas segundo Parlebas (2001), pela intencionalidade relacional negativa, ou seja, quando há o descumprimento consciente das regras, eram utilizadas pelos estudantes como estratégias de provocação, desqualificação ou exclusão de companheiros e adversários.

Ambas as condutas, segundo Parlebas (2001), frequentemente manifestadas pelos participantes no interior do jogo, contribuem para a intensificação dos conflitos, transformando dificuldades interacionais e decisórias em episódios de violência verbal e física e fragilizando os vínculos construídos no grupo.

> *A vivência de hoje foi, por si só, geradora de conflitos por ser uma experiência nova aos alunos. (Diário 5).*
>
> *[...] notei ainda dificuldade entre os alunos para buscarem espaços e receberem a bola, entendemos que foi o primeiro grande desafio da vivência, pois o jogo e sua dinâmica eram os geradores de conflitos. (Diário 5).*
>
> *[...] observamos conflitos em relação às condutas dos alunos, com alguns empurrões e tapas na bola enquanto estava na mão do adversário. Com relação à nova dinâmica também houve conflito, pois alguns alunos vinham reclamar que o adversário havia produzido sons (notamos aumento nas reclamações). (Diário 5).*
>
> *[...] situação de conflito gerada após trombada, que evoluiu para aglomeração se desdobrando em violência física (puxões e empurrões). (Diário 6).*

Essas condutas se manifestaram tanto na forma de violência verbal, por meio de xingamentos, humilhações e provocações direcionadas a companheiros e adversários, quanto em violência física, expressa em empurrões, tapas,

puxões e contatos corporais excessivos. Em diversos registros, observamos que o erro de um colega passava a ser interpretado como justificativa para ataques verbais, gerando uma personalização do culpado.

> *Quando o Daniel tirou a bola da minha mão e mandou eu calar a boca. (Roda de Conversa - Diário 7).*
>
> *Vai tomar no cu, você fica empurrando. Você não enxerga, para que me puxar? Você está roubando, fica segurando a fita. (Diário 9)*

Além disso, as condutas desajustadas apareceram associadas ao uso intencional da força para obtenção de vantagem no jogo, especialmente em situações de disputa direta pela posse da bola ou da fita. Isso gerava choques, empurrões e xingamentos, bem como situações em que uma trombada inicial evoluia rapidamente para aglomeração e violência física.

> *[...] tentavam tomar a fita de maneira mais forte. (Diário 2).*
>
> *Professor, ele está empurrando. Professor, ele puxou a fita com força. Professor, ele fica segurando a fita (reação ao ato de segurar ou esconder a fita). (Diário 9).*
>
> *[...] uma situação de conflito gerada após uma trombada entre os adversários. O conflito gerou aglomeração ao redor de um participante. (Diário 6).*

Tais episódios parecem indicar que o contato corporal deixava de cumprir uma função estritamente motriz, própria das demandas do jogo, e passava a assumir um caráter agressivo, desregulado e provocativo.

Outro elemento recorrente foi o descumprimento reiterado das regras, mesmo quando estas eram construídas coletivamente. Os dados mostraram que esconder a fita, segurá-la propositalmente, continuar jogando após ser eliminado ou buscar brechas para benefício próprio foram práticas frequentes, especialmente em contextos de elevada competitividade. Esses comportamentos reforçaram a dimensão perversa da conduta, uma vez que não se tratava de desconhecimento das regras, mas de sua violação consciente como estratégia para vencer ou provocar o adversário.

> *Juliana: - E ele (Gael) estava deixando a fitinha muito pequena e ninguém estava conseguindo pegar. E também quando a Larissa*

> *estava sem a fita, ela estava tentando pegar das outras pessoas (em pé). O Wendel pegou a minha fita e depois o Daniel pegou e continuou jogando (não poderia pelas regras). Deixavam a fita muito baixo, muito perto, escondida. (Diário 10).*
>
> *Professor: - E quando vocês construíram as regras dos jogos, vocês acham que diminuiu?*
> *Estela: - Não!*
> *Professor: - E por que acontece isso, sendo que a regra é construída pelos próprios alunos?*
> *Estela: - Porque não segue as regras!*
> *Mateus: - Desrespeito às regras. (Diário 11).*
>
> *Surgiram outros conflitos, relacionados às regras e à dinâmica do jogo, como esconder o rabo ou quando ele cai e o adversário pega, não aceitam, buscando encontrar brecha nas regras que os favoreça. (Diário 17).*

Observamos que tais condutas incidiam de maneira mais contundente sobre os alunos considerados menos habilidosos, que passavam a ser alvos preferenciais de xingamentos, exclusão e desqualificação. Essa dinâmica evidencia que as condutas perversas não apenas emergem do conflito, mas também o retroalimentam, produzindo ciclos de exclusão, tensão e violência, aspecto que também é evidenciado por Saez de Ocariz *et al.* (2018), ao demonstrarem que os conflitos motrizes incidem de forma recorrente sobre os/as estudantes com menor reconhecimento de competência motriz, reforçando processos de estigmatização e exclusão nas interações sociomotrizes.

As condutas perversas e desajustadas identificadas se constituem na intersecção entre a lógica interna dos jogos, marcada pela cooperação-oposição e pela alta competitividade, e a dificuldade dos alunos em lidar com o erro, a frustração e o outro como parceiro legítimo de interação, contribuindo para a transformação dos conflitos nos vários tipos de ações violentas.

Identificamos ainda que, no papel de docentes, pode haver ações que contribuem para inflamar ainda mais os conflitos.

> *Pudemos observar que nós também (professores) podemos nos tornar geradores de conflitos, se ao questionarmos o aluno, impormos nossos desejos e não respeitarmos o aluno, escutando suas intencionalidades. (Diário 17).*

Quanto aos desdobramentos desses conflitos em situações de violência, identificamos que, se nos momentos iniciais, os conflitos se manifestam por meio

de cobranças excessivas, silenciamentos e desqualificações do outro, à medida que as tensões não passavam por uma mediação dialógica, elas tendiam a se intensificar, assumindo formas explícitas de violência. Aspecto que também é evidenciado por Freire (2021), ao afirmar que a negação do diálogo — entendido como encontro horizontal entre sujeitos — favorece relações opressoras e autoritárias, nas quais a violência emerge como substituta da palavra e da escuta.

Nesse estágio, a violência emergiu como expressão do esgotamento das possibilidades de negociação interacional no interior do grupo que jogava, configurando-se como ruptura da comunicação sociomotriz. Os dados revelaram que gritos, ofensas diretas, empurrões e tapas passaram a ocupar o centro das interações, especialmente em contextos marcados pela competitividade exacerbada, pela repetição de erros atribuídos a determinados colegas e pela dificuldade coletiva em lidar com a frustração da perda. Assim, as violências verbal e física não se apresentavam como fenômenos isolados ou episódicos, mas como resultado de um processo relacional progressivo, algumas vezes construídos no interior das próprias vivências corporais (no caso das regras, por exemplo) e em outras pelas influências externas das interpretações que os estudantes faziam daquilo que viam e sentiam.

Nos diários de aula, foi recorrente a descrição de conflitos iniciados por cobranças excessivas, rejeição ao erro e interpretações negativas sobre o outro, que rapidamente se convertiam em xingamentos.

> *Há também as cobranças exageradas entre companheiros de equipes, onde a culpa por erros ou falta de atitude em determinados momentos do jogo geram conflitos, e caminham à reações de revide, de forma verbal até então. [...] Não há diálogos entre eles para mediar os conflitos, tornando as relações tensas durante a vivência. (Diário 1).*
>
> *Seguimos para a segunda partida, onde foram identificadas situações desrespeitosas (violência verbal), ora ocorrendo na interação entre adversários, ora entre os próprios companheiros de equipe, que cobram ações de forma desrespeitosa. (Diário 2).*
>
> *[...] dificuldade ainda persiste na questão de interagir quando há o conflito, evitando seus desdobramentos em forma de violências física e verbal. (Diário 8).*
>
> *Os alunos ainda se desentendem nas interações, de maneira menos recorrente e de forma menos intensa. As violências verbais já não são tão naturalizadas, mas ainda há dificuldades no diálogo, quando a*

> *intenção é evitar desdobramentos dos conflitos que ocorram. (Diário 15).*

Em muitos casos, a violência verbal atuou como gatilho para a violência física, especialmente em jogos em que houve aglomeração em torno da bola.

> *E por que você acha que eles fazem isso? Por que eles empurram e brigam? Porque é jogo deles falar que é jogo de corpo. Ah, por causa da competição. (Entrevista Rian).*
>
> *A competitividade é uma característica que gera conflito, a vontade de vencer a qualquer custo está presente nas aulas que trazem jogos de competição. (Diário 11).*
>
> *Professor: - Vocês acham que, por exemplo, os jogos de competição geram mais violência?*
> *Estela: Sim, Porque o outro time que ganha fica se achando e quem perde não aceita. (Roda de Conversa - Diário 11).*
>
> *[...] notamos que a competição, é por si só, geradora de conflitos, pois requer um vencedor e alguns alunos tentam burlar regras e/ou realizar as ações sozinhos (fominhas), ocasionado desconforto entre companheiros e adversários. (Diário 18).*

Os empurrões, tapas e as trombadas que emergiram inicialmente como contatos mais fortes ou disputas corporais justificadas pelo jogo, rapidamente assumiram um caráter agressivo.

> *Ao reiniciarmos a prática, havia um aluno que tentava tomar a fita de maneira mais forte, pois o colega tentava segurar a fita. Houve um choque e um empurrão, logo após um dos envolvidos xinga o adversário: "Tomar no #$@&, seu #$@&! (Diário 2).*
>
> *O Lucas me empurrou para pegar a bola! (Diário 5).*
>
> *O Rian tomou a bola da minha mão, dando um tapa! (Diário 5).*
>
> *Professor, o Nathanael me xingou porque eu peguei a bola! (Diário 5).*

A escalada dos conflitos também foi evidenciada nas situações de revide, em que a agressão passava a ser compreendida como justiça à violência sofrida. Em diferentes momentos, os alunos reconheceram que, diante do empurrão ou do xingamento, a reação imediata era "empurrar de volta" ou "xingar".

> *Depois das trombadas e empurrões, como que vocês reagiam com o colega? Ficava bravo e empurrava de volta, é isso, né? Ou xingava. (Diário 8).*

> *Matheus: Eu bati no moleque de volta, ele me xingou. (Diário 12).*

Tal dinâmica reforça a circularidade da violência, na qual cada ação agressiva legitima a seguinte, alimentando um ciclo vicioso. As entrevistas corroboraram essa perspectiva ao apontar que os alunos identificavam a mesma lógica em outros espaços de socialização. A fala de Natalia é ilustrativa ao relatar que, no projeto extracurricular

> *[...] maior bate no menor, aí vem alguém pra defender e bate também. Começam a se xingar e se bater" (Natalia – Diário 12)*

Esses relatos parecem evidenciam uma naturalização da violência como forma de resolução de conflitos, indicando que as condutas reveladas nos jogos também incluem elementos que extrapolam o contexto da aula e dialogam com experiências sociais mais amplas dos alunos.

A análise dos dados evidenciou que tais conflitos não se manifestaram de maneira isolada, mas seguiram um encadeamento que pode ser compreendido como um ciclo, no qual dimensões socioemocionais e relacionais iniciais se articularam a processos simbólicos de interpretação, ganhando materialidade nas interações durante o jogo e, em determinados contextos, culminando em violência verbal, física e/ou simbólica.

A violência física refere-se às agressões corporais que causam dor, lesão ou sofrimento físico, como brigas, empurrões e ataques diretos entre os sujeitos (Abramovay, 2006). No ambiente escolar, a autora destaca que esse tipo de violência tende a emergir em contextos nos quais faltam espaços de diálogo e mediação, sendo frequentemente interpretada de forma isolada, como problema individual de comportamento, e não como expressão de tensões sociais e pedagógicas mais amplas.

A violência verbal manifesta-se por meio de palavras que ferem, humilham, ameaçam ou desqualificam o outro, atingindo sua identidade e sua relação com a escola e com o saber (Charlot, 2002). O autor afirma que esse tipo de violência é recorrente no cotidiano escolar e, muitas vezes, banalizado, apesar de seus efeitos profundos sobre a autoestima dos/as estudantes e sobre sua relação com o saber e com o outro. Ao atingir simbolicamente o sujeito, a

violência verbal compromete o clima relacional e dificulta a construção de vínculos pedagógicos baseados no respeito e no reconhecimento mútuo.

Já a violência simbólica, conforme analisada por Chauí (2000), opera de forma sutil e naturalizada, sendo sustentada por discursos, normas e práticas que legitimam relações de dominação sem que estas sejam reconhecidas como violentas. Nesse sentido, a autora aponta que a violência simbólica se mantém quando práticas autoritárias, desigualdades e exclusões são apresentadas como naturais, necessárias ou inevitáveis. No contexto escolar, essa forma de violência se manifesta, por exemplo, quando determinadas condutas são desqualificadas, quando a punição é naturalizada como única resposta aos conflitos ou quando os/as estudantes incorporam a culpa e a responsabilidade individual por situações que são, na verdade, produzidas social e institucionalmente.

As dimensões socioemocionais envolvidas nessas interações, como empatia, frustrações, rejeição ao erro, interpretações equivocadas sobre si e sobre o outro, bem como os processos de exclusão dos alunos considerados menos habilidosos, revelaram manifestações de violência simbólica e a presença de condutas desajustadas e/ou perversas (Lavega, 2010).

Os conflitos identificados se mostraram como processos relacionais que se constroem progressivamente, vinculados à lógica interna dos jogos sociomotrizes, às interpretações que os alunos elaboravam sobre as ações de companheiros e adversários e às maneiras como lidavam com o erro, a frustração, a derrota e a diferença de habilidades. Deste modo, esta categoria nos ajuda a compreender como esses elementos se articulam e produzem tensões que, quando pouco elaboradas no plano socioemocional, tendem a se intensificar e a se expressar em manifestações de violência (Saez de Ocariz; Lavega, 2014; Lavega, 2010; Oliveira; Ribas; Daronco, 2017).

Com relação às dimensões socioemocionais que atravessavam as vivências corporais dos jogos pelos estudantes, foram identificadas dificuldades recorrentes em lidar com emoções como frustração, raiva e medo de errar, especialmente em situações de exposição pública do desempenho. Em diferentes aulas, observamos que erros cometidos durante os jogos eram acompanhados de reações emocionais intensas, como xingamentos,

afastamento ou explosões verbais, indicando baixa tolerância à frustração e dificuldades no controle emocional.

Dessa forma, evidenciamos que os conflitos entre companheiros e adversários nos jogos sociomotrizes e seus desdobramentos em situações de violência constituem um fenômeno processual e relacional. Ao identificarmos um ciclo socioemocional, simbólico, interacional e violento que estrutura essas experiências, torna-se possível compreender que a violência observada nas aulas de Educação Física é resultado de múltiplas camadas de sentido, e não de comportamentos individuais isolados. Essa compreensão reforça a necessidade de intervenções pedagógicas que reconheçam o conflito como objeto de ensino, promovam a educação emocional, problematizem as dinâmicas de exclusão simbólica e favoreçam a construção de relações sociomotrizes mais cooperativas e inclusivas.

Tratam-se de processos complexos, produzidos nas interações sociomotrizes e atravessados por significações emocionais, culturais e sociais que se constroem ao longo do tempo. A análise desses processos, explicita os desafios educativos colocados à Educação Física escolar no que se refere à mediação dos conflitos, à valorização da empatia e à problematização das práticas de exclusão e de violência nas vivências corporais, aspecto que também é evidenciado por Lagardera; Lavega (2003), ao compreenderem as situações sociomotrizes como sistemas de interação complexos e espaço privilegiado de aprendizagem relacional, nos quais os conflitos são constitutivos da lógica interna das práticas e exigem intervenções pedagógicas intencionais para que assumam um sentido formativo nas relações estabelecidas.

Desse modo, os dados indicam que os conflitos não se explicam apenas pelas formas de mediação pedagógica, mas também pelas próprias características estruturais das práticas vivenciadas. Tal constatação orienta a análise da Categoria 2, que examina como essas dinâmicas produzem e organizam os conflitos nas aulas de Educação Física.

4.2 Conflitos relacionados à lógica interna dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição (regras, estrutura, universais ludomotrizes)

Esta categoria analítica tem como foco compreender como os conflitos emergem a partir da lógica interna e das regras dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, analisando de que maneira a organização estrutural dessas práticas - expressa nos universais ludomotrizes - condiciona as ações, decisões e interações dos estudantes, potencializando tensões e disputas que alimentem situações de violência.

Na perspectiva da Praxiologia Motriz, os universais ludomotrizes não constituem meros elementos descritivos das práticas corporais, mas estruturas invariantes da lógica interna dos jogos, responsáveis por organizar, de modo sistêmico, o conjunto das condutas motrizes possíveis em cada situação sociomotriz (Parlebas, 2001)

Diferentemente da Categoria 1, que privilegiou os conflitos interacionais e seus desdobramentos relacionais e violentos, o olhar aqui se desloca para os conflitos vinculados à compreensão, interpretação, negociação e vivência das regras, dos papéis e subpapéis, bem como dos sistemas de espaço, tempo, materiais, comunicação e pontuação que estruturam os jogos.

Ancorada na Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001), esta análise parte do pressuposto de que toda prática motriz possui uma lógica interna própria, que orienta as condutas motrizes dos participantes. Essa lógica define não apenas o que pode ou não ser feito no jogo, mas também como os sujeitos devem se relacionar com os outros, com o espaço, com o tempo, com os materiais e com o sistema de regras. Quando essa lógica não é plenamente compreendida ou compartilhada pelos alunos, instauram-se zonas de incerteza que favorecem o surgimento de conflitos.

Observamos que grande parte das tensões vivenciadas nas aulas estava associada à interpretação divergente das regras e à dificuldade de operacionalizar, na prática, os elementos estruturantes dos jogos. No Diário 1, por exemplo, o professor-pesquisador registrou que a prática ocorria “com certa fluência, porém não há organização nas equipes, onde cada um faz o que entender como melhor”, destacando a ausência de definição clara de papéis e estratégias. Essa indefinição comprometia a coerência da ação coletiva e

colocava o jogo “à mercê das ações individuais” (Diário 1), favorecendo disputas sobre o que era ou não permitido dentro da lógica proposta.

No que se refere à relação com os outros (interação motriz), os jogos analisados caracterizavam-se como práticas sociomotrizes de cooperação-oposição, nas quais os estudantes precisavam articular ações simultâneas com companheiros e adversários. Esse tipo de prática exige uma leitura constante das ações alheias e uma tomada de decisão contínua, o que amplia a complexidade do jogo (Ribas, 2005). Os dados revelaram que essa complexidade se traduzia em conflitos quando os alunos não conseguiam distinguir claramente os limites delimitados no contrato lúdico estabelecido antes do início da prática, especialmente em relação às ações permitidas para recuperar a bola, proteger o alvo ou impedir o avanço do adversário.

Diversos registros dos diários indicaram que os conflitos surgiam quando havia discordância sobre como exercer determinado papel no jogo. Nos Diários 3 e 4, por exemplo, identificamos diferentes compreensões sobre os papéis e sobre a continuidade da participação no jogo, revelando a instabilidade na compreensão dos subpapéis e das funções associadas a cada posição.

> *[...] os alunos se posicionaram fixamente em frente aos alvos, cada qual protegendo o que entendeu como seu único alvo a ser protegido, tendo até alguns alunos sentando-se durante a atividade, depois que seu alvo foi derrubado [...]. (Diário 3).*
>
> *[...] identificamos novos conflitos relacionados à interpretação das regras novamente (quantidade de passos dados, a forma de livrar-se, onde ficar sentado) além de atitudes relacionadas ao novo, pois a prática mesmo tendo semelhança com a vivência do início da aula, traz uma dinâmica diferente onde os papéis são outros. [...]. (Diário 4).*
>
> *- Professor, pode ficar dentro do círculo?*
> *- Professor, tem mais de um aluno defendendo a casinha, isso pode? (Diário 3)*

Compreendemos a interação motriz como interdependência funcional entre condutas motrizes, sendo analisada prioritariamente por meio dos universais que estruturam a lógica interna dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição (Parlebas, 2001). Essa caracterização nos permite diferenciar analiticamente os conflitos estruturais da lógica interna daqueles de natureza relacional, discutidos na Categoria 1.

À luz da Praxiologia Motriz, os conflitos observados na interação motriz podem ser compreendidos como conflitos motrizes, isto é, efeitos diretos das exigências decisórias impostas pelos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição. Nesse sentido, os estudos de Saez de Ocariz (2011) contribuem ao afirmar que o conflito motriz não deve ser interpretado como falha relacional, mas como manifestação das tensões inerentes à necessidade de decidir sob incerteza, próprias das situações sociomotrizes de cooperação-oposição.

Saez de Ocariz (2011) complementa ao destacar que, nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, a interação motriz exige leitura contínua das intenções dos parceiros e adversários, bem como antecipação das possíveis respostas do sistema de jogo, sendo justamente essa exigência que torna os conflitos motrizes constitutivos da prática. Quando essa leitura é incompleta ou equivocada, emergem conflitos estruturais relacionados à coordenação das ações.

Nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, a interação motriz configura-se como núcleo organizador da ação, pois exige dos alunos leitura contínua das intenções dos parceiros e adversários. O refino desse subeixo permite compreender que os conflitos observados não se originavam da relação interpessoal em si, mas da dificuldade em estabilizar acordos operacionais coerentes com a lógica interna do jogo.

No *Jogo dos 10 passes*, a circulação constante da bola exigia que os participantes reconhecessem e alternassem rapidamente entre diferentes papéis sociomotrizes, como portador da bola, companheiro do portador e oponente do portador. No interior desses papéis, emergiram subpapéis sociomotrizes que orientavam as condutas de jogo, como desmarcar-se, oferecer linha de passe, interceptar ou pressionar o adversário sem contato. Entretanto, quando essa organização não se estabelecia de forma coordenada entre os membros da equipe, a interação motriz tornava-se tensionada, fazendo com que o jogo oscilasse entre iniciativas individuais e tentativas pontuais de cooperação, como observamos no pique-bandeira:

> *[...] atacam o tempo todo, querendo ter a posse da bandeira para fazer o ponto e ainda cobram dos colegas a defesa da equipe, porém, isso*

> *gera desconforto e conflito entre os companheiros de equipe [...]. (Diário 1).*

Em contraste, no *Rouba-rabo em equipe*, a interação motriz assumiu caráter mais disperso, já que todos os jogadores ocupavam simultaneamente um espaço comum. Essa configuração ampliava as possibilidades de oposição direta e gerava conflitos específicos sobre quem podia ou não interferir na ação do outro. O diário registra intervenções verbais frequentes, mostrando que a interação motriz era constantemente regulada por cobranças informais entre os próprios alunos.

> *[...] os conflitos vão surgindo quando se cobram entre si o cumprimento destas regras (companheiros x adversários). [...] (Diário 1).*
>
> *[...] Identificamos algumas reclamações que geraram tensão e divergência, não se tornando um desdobramento em violência. – "Ele está roubando", disse um dos alunos, no momento da reclamação. [...] (Diário 2).*
>
> *[...] Capitão da equipe 2 (Luiz Henrique):*
> *Aí, rapaziada, nossa!*
> *Não pode dar fita, hein? [...]. (Diário 16).*

Essa comparação evidencia que diferentes formas de interação de cooperação ou oposição produzem conflitos estruturais distintos, reforçando a importância da leitura praxiológica para compreender tais dinâmicas (Parlebas, 2001). Como

> *[...] Notamos que apenas alguns alunos se manifestaram sobre, apontando os possíveis conflitos identificados por eles, como divergência no entendimento da regra [...]. (Diário 1).*

Os conflitos motrizes não se esgotam na relação com os outros, articulando-se diretamente com a maneira como os alunos se orientam e atuam no espaço de jogo, uma vez que a relação com o espaço constitui outro elemento na emergência dos conflitos. O espaço não se reduz a um suporte físico da ação, mas constitui um sistema de restrições que organiza trajetórias, posições e possibilidades de intervenção motriz, orientando diretamente a tomada de decisão dos jogadores (Parlebas, 2001).

Essa relação com o espaço constituiu um importante elemento de emergência de conflitos estruturais, uma vez que delimitava possibilidades de ação, circulação e oposição. Nos jogos analisados, a compreensão — ou incompreensão — dos limites espaciais mostrou-se diretamente associada à instabilidade da lógica interna.

Os jogos propostos envolveram espaços delimitados, divididos pelas próprias linhas da quadra e, em alguns casos, por novas linhas, círculos, ou delimitações de campos adversários. Nos diários de aula, registramos inúmeras situações em que os conflitos foram desencadeados pelo desrespeito ou pela incompreensão desses limites espaciais:

> *- Fulano passou a linha do vizinho.*
> *- Lucas passando da linha verde.*
> *- As pessoas estavam passando da linha do meio.*
> *- Fulano passou da linha do vigia.*
> *- Luiz passou da linha verde.*
> *- Eles passaram da linha verde que separa os dois campos.*
> *- O goleiro passa da linha. (Goleiro, no caso, seria o vigia da equipe) (Diário 3)*

Essas falas demonstram que o espaço, longe de ser apenas um cenário, atua como um regulador das ações motrizes. Quando os alunos não reconhecem ou não aceitam essas delimitações, o jogo perde sua coerência interna, gerando interrupções constantes e disputas sobre a legitimidade das ações. As situações analisadas indicaram que a inadequada apropriação dessa configuração espacial produzia descontinuidades na ação motriz, afetando a coerência funcional do jogo e evidenciando conflitos de ordem estrutural, próprios da organização praxiológica dos jogos realizados.

Os jogos sociomotrizes, sob a perspectiva da Praxiologia Motriz, organizam-se a partir de um sistema de restrições estruturais definido por sua lógica interna. Essas restrições, estabelecidas pelas regras, pela organização do espaço, do tempo, pelo uso de materiais e pelos sistemas de comunicação, orientam as condutas motrizes dos participantes, exigindo decisões constantes sob condições de incerteza. Parlebas (2001) destaca que um mesmo espaço e um mesmo material podem sustentar jogos profundamente distintos, na medida em que a modificação das restrições produz consequências diferentes sobre a ação. Ao vivenciar essas variações, os jogadores são levados a escolher entre

alternativas possíveis e a confrontar-se, de forma concreta, com a tensão entre restrição e liberdade no interior do jogo, compreendendo que a mudança das regras transforma a própria lógica da prática e redistribui o poder de agir no coletivo.

Em jogos com espaço delimitado e dividido, como o *Jogo dos 10 passes* e a variação da queimada (*Bola na Casinha*), as linhas funcionavam como dispositivos reguladores da ação motriz. No interior dessas regulações, identificamos constantes disputas interpretativas:

> *[...] conflitos com relação a dinâmica do jogo e suas regras, pois não era permitido adentrar o círculo (bambolê) que havia em volta do cone (alvo) e não ultrapassar as linhas limítrofes do campo adversário. [...]. (Diário 3).*
>
> *[...] Todas as pessoas não estão obedecendo as regras. Um passo da Linha Verde. [...]. (Diário 7).*
> *Você tá fora da linha vermelha*
> *Você tá fora da linha vermelha. A Mariana. (Diário 16).*

Essas falas, repetidas em diferentes momentos da prática, indicam que o espaço parecia não ser assimilado como regra objetiva, mas como elemento negociável da ação. Assim também aconteceu em jogos como o *Pique Bandeira* que o campo funcionava como espaço delimitador de ações – campo de ataque (pode ser congelado) e de defesa, gerando conflitos recorrentes sobre a estrutura do jogo.

> *[...] Alguns alunos não entendem ou não percebem os limites de campo, não aceitando ser congelado, seguindo correndo até o alvo (bandeira) [...]. (Diário 1).*

A análise desses episódios revela que a dificuldade não reside apenas em reconhecer a linha, mas em compreender o significado praxiológico de ultrapassá-la: estar fora do espaço válido implica suspensão da ação motriz e perda momentânea de protagonismo. Quando essa lógica não era compartilhada pelo coletivo, o espaço passava a ser foco de contestação constante.

> *[...] A ocorrência dos conflitos é em torno das regras e da forma que alguns alunos vivenciam o jogo, usando, segundo eles, de força excessiva para tocar/pegar os colegas, por invadir os limites das linhas [...]. (Diário 1).*

No *Rouba-rabo em equipe*, caracterizado por espaço comum e livre, os participantes podiam ficar em qualquer espaço da quadra, não havendo campo específico. Nessa configuração, os conflitos espaciais diminuíram significativamente, deslocando-se para outros, como o sistema de regras e o uso do material. Essa comparação evidencia que quanto maior a segmentação espacial, maior a probabilidade de disputas sobre pertencimento e validade da ação.

Variações espaciais introduzidas ao longo das aulas como, por exemplo, a redução do campo ou criação de zonas de proteção, que intensificaram os conflitos estruturais, exigindo dos alunos constante adaptação perceptiva e tomada de decisão em tempo real.

A partir dessa compreensão estrutural da lógica interna, os estudos de Saez de Ocariz (2011) contribuem ao evidenciar como as variações nas regras e, consequentemente, nas restrições estruturais dos jogos sociomotrizes, intensificam as exigências decisórias impostas aos jogadores. Para o autor, os conflitos motrizes emergem quando os participantes enfrentam dificuldades em traduzir as regras em condutas motrizes eficazes, especialmente em contextos de elevada incerteza informacional e pressão temporal.

Se o espaço organiza as possibilidades de circulação e oposição, o tempo introduz uma dimensão decisional que tensiona ainda mais a lógica interna dos jogos sociomotrizes. Na Praxiologia Motriz, o tempo não se define pela duração cronológica da prática, mas pelo modo como estrutura a validade, a sequência e a oportunidade das condutas motrizes, incidindo diretamente sobre a incerteza decisional própria dos jogos sociomotrizes (Parlebas, 2001), aspecto aprofundado por Lavega (2008) ao analisar como as estruturas temporais intensificam a pressão decisional e as interações de cooperação-oposição.

No que diz respeito à relação com o tempo, os dados mostraram que a gestão temporal das ações também se constituiu como fonte de conflito. Situações envolvendo a quantidade de passos permitidos, o tempo de permanência em determinado local ou a sequência das ações apareceram de forma recorrente, como no Diário 4: “quantidade de passos dados”, “o arremesso repetido por alguns alunos” ou “onde ficar sentado”. Essas ocorrências revelam que o tempo do jogo — seja ele contínuo, sequencial ou regulado por ações

específicas[14] — nem sempre é compreendido de forma homogênea pelos participantes, o que pode gerar desentendimentos e questionamentos constantes.

Os conflitos observados não se vinculavam apenas à duração cronológica das práticas, mas, sobretudo, às exigências decisórias impostas pelas situações de jogo.

> *- Luiz não passou a bola. (Diário 3)*
> *- O Natanael não quer deixar ninguém jogar a bola. (Diário 3)*
> *[...] Conflitos acerca da dinâmica do jogo, como a quantidade de passos, o arremesso repetido por alguns alunos ou alunos pegos que burlam a regra [...]. (Diário 4).*
>
> *- Professor, o Pedro arremessou a bola. (Não pode, deve ser tocada no adversário!).*
> *- Professor, o Luciano deu mais que três passos para queimar! (Diário 4).*
>
> *[...] E como na vivência anterior dessa prática corporal, observamos novamente que foi geradora de conflitos, em sua maioria pela dinâmica do jogo, que favorece o contanto quando o aluno em posse da bola demora para realizar uma ação (passe ou arremesso) [...]. (Diário 12).*

À luz da Praxiologia Motriz, o tempo atua como organizador da ação, condicionando o ritmo, a sequência e a validade das condutas motrizes, bem como os momentos de continuidade e interrupção do jogo. Nesse sentido, os estudos de Saez de Ocariz (2011) permitem compreender que os conflitos motrizes se intensificam em contextos de elevada pressão temporal, nos quais os alunos dispõem de pouco tempo para interpretar a situação motriz, antecipar as ações dos outros e decidir como agir. Para o autor, quanto maior a incerteza informacional associada ao tempo disponível para a tomada de decisão, maior a probabilidade de emergirem conflitos estruturais vinculados à leitura equivocada da ação e à aplicação das regras temporais.

Os dados evidenciaram que variações de tempo, produziram tensões distintas no interior das práticas, indicando que o tempo passa a operar como elemento de pressão coletiva, interferindo diretamente na tomada de decisão e na coordenação das ações motrizes.

---

[14] O tempo contínuo refere-se à fluidez ininterrupta das ações, sem alternâncias rigidamente definidas; o tempo sequencial organiza-se por turnos ou ordens de ação previamente estabelecidas; e o tempo regulado por ações específicas vincula a duração do jogo ao cumprimento de regras funcionais, como número de passos, permanência em espaços ou realização obrigatória de determinadas ações (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003).

A dificuldade não reside apenas em acompanhar a duração do jogo, mas em compreender o sentido praxiológico do tempo, isto é, quando uma ação é válida, quando uma jogada se encerra e quando se inicia outra. A indefinição desses marcos temporais gera interrupções constantes, questionamentos sobre a legitimidade das ações realizadas nos instantes finais e disputas interpretativas entre os participantes.

Jogos organizados em tempo contínuo, como determinadas variações do *Rouba-rabo em equipe*, apresentaram menor incidência de conflitos diretamente associados ao tempo, deslocando as tensões para outros elementos, como o uso do material e o sistema de regras. Já em jogos estruturados em rodadas ou sequências, observamos aumento das disputas sobre a ordem das ações, o direito de continuidade no jogo e o momento exato de encerramento da participação, especialmente quando as transições entre as fases não estavam claramente assimiladas pelo coletivo.

Parte significativa dos conflitos emergiu do descompasso entre o tempo exigido pela lógica interna do jogo e o tempo efetivamente mobilizado pelos alunos para executar determinadas ações. A demora em responder às exigências da regra (sentar, congelar, sair do jogo), bem como a execução considerada errônea ou fora do tempo adequado (passos excedentes, arremessos indevidos, retenção prolongada da bola), foram frequentemente interpretadas pelos pares como trapaça ou incompetência, desencadeando cobranças, reclamações e desdobramentos em violência verbal. Assim, o tempo não operava apenas como organizador da prática, mas como critério relacional que tensionava as interações sociomotrizes.

Essas comparações nos ajudam a supor que quanto maior a fragmentação temporal da prática, maior é a exigência de compreensão compartilhada das regras temporais. Quando essa compreensão não se consolida, o tempo deixa de cumprir sua função de organizador da ação motriz e passa a constituir-se como foco de conflito estrutural no interior dos jogos sociomotrizes.

Como podemos observar no trecho a seguir,

> *Lucas: Professor nós tínhamos tirado o pano do Daniel a fita dele, o Wendel foi lá e deu outro para ele voltar no jogo e não vale.*

> *Daniel questiona se pode trocar a fita com outro colega de time, mas foi falado nas regras que não pode trocar, quem perde a fita se senta. Seria então uma tentativa de voltar para o jogo burlando a regra ou apenas uma falta de entendimento da regra, de compreensão dessa regra lá no início da aula!? (Diário 10).*

A pressão decisional associada ao tempo de jogo se articula diretamente com a presença — ou ausência — de materiais mediadores, reconfigurando a ação motriz e os tipos de conflitos estruturais que emergem durante a prática. Quando o tempo disponível para decidir é reduzido, a manipulação do material passa a concentrar tensões decisórias, pois envolve simultaneamente leitura do contexto, antecipação das ações adversárias e respeito às regras implícitas do uso do material.

A relação com os materiais emergiu como outro elemento estruturante dos conflitos analisados. Na perspectiva praxiológica, o material não é compreendido como recurso didático ou neutro, mas como mediador da ação motriz, cuja presença transforma a lógica interna do jogo ao reorganizar papéis, subpapéis e modalidades de interação entre os participantes (Parlebas, 2001).

Em jogos com bola, fitas ou outros materiais mediadores da ação motriz, os alunos demonstraram dificuldade em compreender como esses materiais deveriam ser utilizados de acordo com as regras. Nos Diários 2 e 10, por exemplo, surgem conflitos relacionados à forma de pendurar as fitas,

> *[...] situações de conflito, inicialmente provocadas pela interpretação/desentendimento das regras e dinâmica do jogo, a forma que penduraram as fitas (dificultando a tomada de decisão pelos adversários por estar escondida sob a camiseta ou na frente dos shorts/calça) [...]. (Diário 2).*

> *Professor: Matheus fala para mim qual que foi sua visão do jogo até agora.*
> *Matheus: Foi assim a Natália (capitã da equipe responsável pela escolha e construção das regras do jogo), eles mesmo colocaram que não pode levantar, mas a pessoa que sentou pode pegar a fitinha. Mas a pessoa que pegou não pode levantar, mas é a pessoa que pegou, se senta. Pode pegar a fitinha e a pessoa. O povo estava xingando muito, porque a gente tentava pegar a fitinha e eles deixavam pouquinho (aparecendo) e começavam xingar nós. (Diário 10).*

Essa estratégia, interpretada por alguns como uma adaptação legítima e por outros como trapaça, parece mostrar como o material mediador pode se tornar um foco de tensão quando sua função não está claramente definida ou

consensuada. Lagardera; Lavega (2003) ressaltam que o material, na praxiologia motriz, não é apenas um instrumento, mas um elemento que transforma profundamente a lógica do jogo, pois reorganiza as interações e as possibilidades de ação. Os conflitos observados indicam que a apropriação desigual desse elemento pelos alunos contribui para a instabilidade das práticas.

Os dados indicaram que os conflitos estruturais associados a esse elemento emergiram, sobretudo, quando os alunos encontravam dificuldades em compreender como, quando e em que condições o material poderia ser utilizado, especialmente sob pressão temporal. Essa articulação entre material e tempo parece intensificar a incerteza da ação e ampliar a probabilidade de conflitos motrizes, conforme discutido por Saez de Ocariz (2011) em seus estudos sobre a natureza decisional das situações sociomotrizes.

Nos jogos com bola como material central, o caso do *Jogo dos 10 passes* e o *Bola na Torre*, observamos que a posse da bola assumia papel estratégico fundamental, exigindo leitura contínua do contexto e antecipação das ações adversárias. Nos diários foram registradas intervenções verbais recorrentes, evidenciando disputas sobre a legitimidade da condução da ação.

> *[...] Bola do Luiz Henrique.*
> *Tem que passar na mão de todo mundo.*
> *Estela, bola.*
> *Luiz Henrique, bola.*
> *Estela, bola.*
> *Oh, tem a Juliana, tem a Lari.*
> *Luiz Henrique, bola.*
> *Não, adversário passou na mão do time.*
> *É, não vale, mas não vale passar.*
> *Não Luiz, bola na mão, bola da Estela.*
> *Luiz Henrique, bola.*
> *Mas tem que passar. [...]. (Diário 16).*

Essas falas parecem elucidar que o conflito não se origina do desejo de monopolizar o material, mas da dificuldade em integrar a regra implícita da circulação coletiva da bola à dinâmica real do jogo. Em situações de tempo reduzido para decisão, a bola passa a concentrar tensões estruturais, pois qualquer hesitação ou retenção excessiva é rapidamente interpretada como infração à lógica interna da prática. Conforme aponta Saez de Ocariz (2011), a pressão temporal intensifica os conflitos motores ao reduzir o intervalo entre

percepção, decisão e ação, tornando mais frequentes as leituras equivocadas da conduta do outro.

Nos jogos em que a fita atuava como material mediador, como no *Rouba-rabo em equipe*, a lógica interna deslocava o foco da circulação coletiva para a captura individual, trazendo conflitos relacionados aos limites do contato corporal permitido durante a retirada da fita.

> *Natália: Professor, mas eles falaram se agarrar a roupa. Nós colocamos na regra de qualquer parte de roupa do corpo, e ele foi lá, primeiro ele agarrou minha calça. E depois, ele agarrou a fita e fui tentar correr, mas ele só agarrou a ponta da fita. Por isso que ele começou com esse negócio de que não valeu que eu tinha que sentar. (Diário 10).*
>
> *Lorena: Primeiro que o time deles colocaram que não podia agarrar a pessoa. O Gael veio com a fita dele escondido, ele começou a baixar a blusa para mim não pegar fita. Aí ele começou a me agarrar e começou a pegar minha fita. Aí eu o segurei, e ele começou a me agarrar, e ele começou a segurar a dele para mim não pegar. (Diário 10).*

A indefinição sobre o uso legítimo do material parece ter gerado disputas interpretativas constantes, especialmente quando a ação ocorria em alta velocidade e proximidade corporal.

A comparação entre jogos com bola e jogos com fita permite apontar que diferentes materiais produzem conflitos estruturais distintos. Enquanto a bola exige coordenação coletiva, leitura antecipada e sincronização entre parceiros, a fita favorece ações rápidas, individuais e de oposição direta, ampliando a probabilidade de conflitos relacionados ao contato e à legalidade da ação. Esses resultados corroboram a perspectiva praxiológica de que o material reorganiza profundamente a rede de interações do jogo (Parlebas, 2001).

Nos jogos sem material mediador, observamos redução significativa de conflitos relacionados à posse, deslocando as tensões para outros universais, como espaço e regras. Essa constatação reforça o papel central do material como catalisador da incerteza decisional e, consequentemente, como foco privilegiado de conflitos motrizes (Parlebas, 2001).

Segundo os estudos de Saez de Ocariz (2011), os conflitos observados na relação com os materiais devem ser compreendidos como expressões da dificuldade dos alunos em integrá-los à lógica interna do jogo, sobretudo em

contextos de elevada exigência decisional. Assim, os conflitos associados aos materiais não se configuram como desvios da prática, mas como indicadores da complexidade das situações sociomotrizes vivenciadas nas aulas de Educação Física. Ademais, os conflitos associados aos materiais não podem ser compreendidos de forma isolada, pois se articulam diretamente com o sistema de regras que define como esses elementos podem ser utilizados.

Na Praxiologia Motriz, o sistema de regras não atua como instância normativa externa ao jogo, mas como elemento constitutivo de sua lógica interna, definindo o conjunto de permissões, proibições e obrigações que estruturam a ação motriz e refletem nas condutas motrizes, sendo responsável por organizar a incerteza, orientar as tomadas de decisão e regular as interações entre os participantes (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003).

Os dados indicaram que grande parte dos conflitos observados nas aulas de Educação Física não emergiram da ausência de regras, mas da dificuldade dos alunos em incorporá-las à ação motriz, especialmente em jogos sociomotrizes de cooperação-oposição.

O questionamento das regras, portanto, não expressa rejeição ao outro ou desajuste comportamental, mas a dificuldade dos alunos em incorporar, em tempo real, os critérios estruturais que regulam a lógica interna do jogo. Conforme argumenta Saez de Ocariz (2011), conhecer a regra no plano declarativo não garante sua aplicação coerente no contexto dinâmico do jogo, no qual as decisões precisam ser tomadas sob pressão temporal e em interação constante com parceiros e adversários.

> *[...] os conflitos vão surgindo quando se cobram entre si o cumprimento destas regras (companheiros x adversários) [...]. (Diário 1).*
>
> *[...] Ao final da primeira partida, retomamos as regras, questionando o cumprimento das mesmas e como isso pode interferir no jogo, no resultado final. Ainda, questionamos se o descumprimento das regras gera algum tipo de conflito, buscando identificar a origem dos mesmos. Os alunos apontaram situações que ocorreram nessa primeira partida, como empurrões e trapaças (esconder a fita sob a camiseta, por exemplo) [...]. (Diário 2).*

No *Jogo dos 10 passes*, por exemplo, as regras relativas à circulação da bola e à contagem dos passes foram explicitadas previamente, porém os

registros de diário evidenciaram recorrentes disputas interpretativas. Expressões como “*Mas tem que passar*” e “*Não vale, não vale!*” (Diário 16) indicam que, mesmo diante de regras explícitas, os alunos operavam com referenciais distintos sobre quando uma ação era considerada válida. O conflito motor surgia no descompasso entre a regra anunciada e sua tradução em conduta motriz eficaz.

Essa situação tornou-se ainda mais evidente quando se deram situações em que as regras assumiam caráter implícito. Por exemplo, em jogos como o *Rouba-rabo em equipe*, embora existissem orientações gerais sobre a retirada da fita, os limites do contato corporal permitido não eram completamente formalizados. Nesse caso, apareceram falas como “*ele agarrou minha calça*” e “*eles falaram se agarrar a roupa*” (Diário 10), evidenciando conflitos associados à ausência de consenso sobre a regra implícita que regulava o gesto permitido. Nesses casos, o sistema de regras parece operar de forma instável, ampliando a incerteza da ação e favorecendo a contestação constante.

A comparação entre regras explícitas e implícitas assinalou que ambas podiam gerar conflitos estruturais quando não eram plenamente apropriadas pelos participantes. Conforme destaca Parlebas (2001), a regra só se efetiva quando se converte em conduta motriz compartilhada; caso contrário, permanece como enunciado abstrato, incapaz de organizar a prática.

Com relação ao grau de rigidez ou flexibilidade normativa das regras, os dados indicaram que jogos com regras excessivamente rígidas tendiam a produzir conflitos pontuais relacionados à situações-limite, como invasões espaciais ou validade de pontos. Por outro lado, jogos com regras flexíveis ou construídas coletivamente ampliavam a exigência de negociação e consenso, o que, paradoxalmente, também podia intensificar os conflitos motrizes.

No Diário 10 foram registrados questionamentos recorrentes sobre a possibilidade de trocar a fita para retornar ao jogo, mesmo após a definição contrária da regra, indicando dificuldade dos alunos em aceitar os critérios estabelecidos. Já no Diário 16 observamos que “há, pelos alunos, entendimento sobre as regras, mas ainda há confusão sobre os papéis durante as práticas corporais” (Diário 16), revelando que a flexibilidade normativa nem sempre se traduzia em clareza operacional, como é reforçado pelo trecho

> *[...] Os alunos aglomeram muito em cima da bola, sendo necessária a constante intervenção a respeito das regras e dinâmica do jogo. Mesmo reforçando as regras, as condutas e a dinâmica durante o jogo, apresentam dificuldade em compreender e aplicar na prática [...]. (Diário 6).*

Essas situações evidenciam que a ampliação do protagonismo discente na elaboração das regras não elimina os conflitos, mas os desloca para o plano da incerteza praxiológica (Saez de Ocariz, 2011). Para o autor, quanto maior a participação dos alunos na construção normativa, maior também a exigência de integração entre regra, material e ação motriz. Quando essa integração não se consolida, o conflito motriz emerge como expressão da instabilidade do sistema.

Os dados das entrevistas corroboram essa leitura. A fala de um aluno — “Põe uma árbitra no jogo, porque nós criamos nossas próprias regras, mas eles não seguem” (Diário 12) – parece assinalar a dificuldade de sustentar coletivamente regras flexíveis sem recorrer a uma instância externa de validação. Esse pedido de arbitragem pode indicar que o sistema de regras ainda não foi plenamente incorporado como regulador autônomo da ação motriz.

O conflito associado ao sistema de regras não se relaciona diretamente à indisciplina ou à recusa normativa, mas à dificuldade dos alunos em operacionalizar regras em tempo real, articulando-as com o uso do material, a ocupação do espaço e a interação com os outros (Saez de Ocariz, 2011). Conforme enfatiza o mesmo autor, o conflito motriz emerge justamente quando a regra deixa de orientar a ação e passa a ser objeto de disputa interpretativa.

> *Professor: Durante essas vivências nossas aqui, a gente fez alguma situação, alguma atitude, alguma ação, para que pudesse combater isso, vocês perceberam isso?*
> *Alunos: Outro dia tinham duas pessoas brigando porque estava engatinhando, e o time delas perdeu. Ai o outro menino falou que tinha regras e eles não cumpriram.*
> *Professor: Vocês acham que a construção das regras por vocês, a reconstrução, a transformação de algumas práticas corporais, ela pode ser uma ação efetiva pra combater os conflitos, e quando eu construo a regra, igual semana passada, na aula passada, vocês construíram a regra de um jogo, cada grupo construiu pra gente praticar o jogo aqui, vocês acham que isso ajuda?*
> *Matheus: Não, porque não é só um time que estava respeitando a regra. (Diário 12)*

Assim, o sistema de regras configura-se simultaneamente como elemento organizador da lógica interna dos jogos sociomotrizes e como potencial gerador de conflitos estruturais. Quando as regras são claramente definidas, compartilhadas e incorporadas à ação, favorecem a fluidez do jogo; quando permanecem no plano declarativo ou são constantemente renegociadas sem estabilização praxiológica, ampliam a instabilidade decisional e favorecem o surgimento de conflitos (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003).

Tanto as regras explícitas quanto as implícitas foram constantemente questionadas, reinterpretadas ou burladas. A operacionalização das regras no interior do jogo depende, em grande medida, dos sistemas de comunicação que permitem aos alunos coordenar suas ações em tempo real (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003).

Os registros indicaram que faltava autonomia para os estudantes buscar resoluções entre seus pares, revelando manifestações de reivindicação, denúncia ou esclarecimento das regras, muitas vezes, direcionados ao professor.

> *[...] houve momentos de reclamação e a necessidade de paralisação e interferência.*
> *- Professor, eles estão entrando no nosso campo.*
> *- Professor, pode ficar dentro do círculo?*
> *- Professor, tem mais de um aluno defendendo a casinha, isso pode? [...]. (Diário 3).*

Tais falas parecem revelar a dependência de uma autoridade externa para validar as ações, indicando a necessidade de processos educativos em prol da construção da autonomia dos estudantes em situações como estas.

O sistema de pontuação e resultado também se mostrou um elemento gerador de conflitos, especialmente quando envolvia eliminação ou permanência no jogo. A resistência em aceitar a eliminação, a tentativa de retornar ao jogo por meios alternativos ou a contestação do resultado parcial evidenciaram a dificuldade dos alunos em lidar com as consequências previstas na lógica interna da prática.

A contestação do resultado não é analisada aqui como frustração individual ou reação afetiva à derrota, mas como conflito motriz associado à fragilidade dos critérios de êxito que tornam o sistema de pontuação inteligível e

legítimo para os participantes (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003; Saez de Ocariz, 2014). Diferentemente dos conflitos analisados na Categoria 1, aqui não se trata de frustração emocional ou rejeição ao erro, mas da dificuldade em reconhecer a legitimidade do resultado à luz da lógica interna do jogo.

O sistema de pontuação é responsável por conferir sentido final às ações desenvolvidas no jogo, orientando estratégias, níveis de engajamento e tomadas de decisão dos participantes. Na lógica interna dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, a forma como se define vitória, derrota, eliminação ou permanência reorganiza profundamente as condutas motrizes, podendo intensificar ou atenuar os conflitos estruturais (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003; Saez de Ocariz, 2014).

Os conflitos associados a esse sistema emergem, sobretudo, quando os critérios de pontuação ou de validação do resultado não são plenamente compreendidos ou compartilhados pelos alunos.

Em jogos baseados em pontuação contínua, como o *Jogo dos 10 passes*, observamos que a contagem dos pontos se convertia em foco recorrente de contestação. No Diário 15 foi registrado que “as regras ficaram confusas para todos, o que foi gerador de conflito”, demonstrando que a indefinição sobre quando um ponto é validado interrompe a fluidez da prática. A pontuação parece não ser percebida apenas como marcador numérico, mas como reconhecimento simbólico da ação bem-sucedida. Quando esse reconhecimento é colocado em dúvida, o sistema de pontuação passa a operar como foco de instabilidade estrutural.

À luz da Praxiologia Motriz, Parlebas (2001) destaca que o resultado do jogo é parte integrante da lógica interna, pois orienta as escolhas estratégicas dos jogadores ao longo da prática. Os conflitos observados indicam que, quando o vínculo entre ação motriz e resultado não é claramente assimilado, os alunos tendem a questionar não apenas o ponto em si, mas a própria validade da sequência de ações que o produziu.

Nos jogos organizados a partir de eliminação ou permanência, como determinadas variações do *Rouba-rabo em equipe*, os conflitos estruturais deslocaram-se para o momento da retirada do jogo. Os dados apontaram questionamentos recorrentes sobre o instante exato da eliminação e sobre a

possibilidade de retorno à prática. Essas disputas revelaram a dificuldade dos alunos em compreender a eliminação como consequência lógica da ação motriz, e não como decisão arbitrária. A eliminação assumiu um peso estrutural elevado, pois implicava perda temporária ou definitiva do protagonismo no jogo.

Quando os critérios de eliminação não estão claramente incorporados à lógica interna da prática, ampliam-se as tentativas de reingresso e as contestações sobre a legitimidade do resultado. Conforme argumenta Saez de Ocariz (2011), a dificuldade em aceitar o resultado está diretamente relacionada à instabilidade do sistema decisional que regula a ação sociomotriz.

Outro aspecto relevante refere-se às situações em que o resultado do jogo é secundarizado ou constantemente reiniciado. Em algumas práticas, a redefinição frequente da pontuação ou a reinserção imediata dos alunos eliminados reduz a tensão associada ao resultado, mas também gera ambiguidades normativas (Parlebas, 2001; Saez de Ocariz, 2014; 2018). Os dados empíricos indicaram que, nesses casos, os conflitos não desapareciam, mas se deslocavam para a compreensão do sentido do jogo: ganhar, perder ou permanecer deixavam de ter critérios claros, ampliando a incerteza estrutural.

A comparação entre sistemas de pontuação contínua e sistemas de eliminação permite compreender que ambos produzem conflitos motrizes específicos. Enquanto a pontuação contínua exige clareza na validação dos pontos e no encadeamento das ações, a eliminação demanda compreensão compartilhada sobre permanência, retorno e encerramento da participação. Quando tais critérios não são plenamente apropriados pelos alunos, o resultado do jogo torna-se contestável (Parlebas, 2001; Saez de Ocariz, 2014; 2018).

Tais conflitos devem ser compreendidos como expressões da dificuldade dos alunos em integrar o sistema de pontuação e resultado à lógica interna do jogo. O conflito motor emerge, assim, não da recusa ao resultado, mas da fragilidade dos critérios que o tornam inteligível e legítimo em ação. (Saez de Ocariz, 2011)

Dessa forma, o sistema de pontuação e resultado configura-se como elemento decisivo na organização das práticas sociomotrizes, atuando tanto como orientador das condutas motrizes quanto como potencial gerador de conflitos estruturais.

Essa categoria reforça que a compreensão de que o conflito, no contexto dos jogos de cooperação-oposição, é expressão da complexidade decisional e normativa própria da lógica interna das práticas corporais. Tais conflitos motrizes não decorre de falhas individuais ou de desvios comportamentais, mas da complexidade estrutural da lógica interna dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição. Espaço, tempo, materiais, regras, comunicação motriz e sistema de pontuação operam de forma interdependente, configurando um sistema de restrições e possibilidades que condiciona as decisões, as interações e as condutas motrizes dos alunos. Quando esses universais não são plenamente compreendidos ou incorporados à ação, instauram-se zonas de incerteza praxiológica que favorecem a emergência de conflitos motrizes.

Ao evidenciar que os conflitos motrizes emergem das exigências estruturais da lógica interna dos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição - e não de desvios individuais ou falhas relacionais, abrimos uma nova janela para que sejam discutidos os desafios e as possibilidades de um processo educativo na mediação pedagógica desses conflitos nas aulas de Educação Física como temática da Categoria 3.

4.3 Desafios e possibilidades do processo educativo na mediação dos conflitos

Esta categoria analítica tem como foco compreender como os conflitos são inicialmente tratados pelos estudantes a partir de uma lógica punitiva e excludente e como, ao longo do processo de ensino, mediado intencionalmente pelo professor-pesquisador, emergem possibilidades de problematização, observação, reflexão, diálogo e transformação das condutas nas aulas de Educação Física.

Diferentemente das categorias anteriores, que se concentraram nas manifestações dos conflitos e em seus desdobramentos em situações de violência, esta categoria desloca o olhar para as respostas educativas construídas diante desses conflitos, evidenciando tensões, limites e avanços no percurso formativo dos/as estudantes.

Os registros dos diários revelaram que, nos momentos iniciais do trabalho com os conflitos, os estudantes apresentavam dificuldades em identificar e analisar as situações vividas de forma autônoma.

> *[...] A reflexão ainda é falha, pois alguns não veem o xingamento como algo violento [...]. (Diário 1).*

> *[...] Percebemos que ainda tiveram dificuldades para identificar alguns momentos, pois entendem que é somente papel do professor realizar a ação, não tiveram tanta autonomia para observar e apontar. Me chamou a atenção que durante o jogo, os alunos buscam a figura do professor quando há conflito, apontam sua ótica e a colocam como verdade sem escutar o outro, cobrando resolução que seja positiva para si [...]. (Diário 01).*

Observamos que muitos compreendiam a mediação do conflito como responsabilidade exclusiva do professor, demonstrando pouca iniciativa para observar, escutar e problematizar as ações dos colegas. Como o fato de que, durante os jogos, os/as alunos/as buscavam imediatamente a figura do professor quando surgia um conflito, apresentando sua própria ótica como verdade e cobrando uma resolução que lhes fosse favorável, sem demonstrar abertura para ouvir o outro envolvido. Tal postura evidencia uma compreensão heterônoma do conflito, sustentada pela delegação da responsabilidade ao adulto e pela expectativa de uma intervenção externa, de caráter punitivo ou decisório, em detrimento da escuta e da corresponsabilização entre os pares. Por essa perspectiva, a punição acaba sendo uma estratégia predominante de enfrentamento dos conflitos.

Os registros dos diários de aula evidenciaram que, diante das situações de conflito e seus desdobramentos em violência verbal ou física, a resposta mais recorrente dos estudantes foi a sugestão de retirada do colega do jogo, seja por tempo determinado ou de forma definitiva.

> *Eu deixaria 5 minutos fora.*
> *Tira até terminar o jogo.*
> *Deixa ele de fora dessa brincadeira. (Alunos em roda de conversa - Diário 6)*

> *[...] Durante a roda de conversa, tivemos ideias sobre possibilidades de intervenção, mas entendemos que as soluções partem para a punição mais do que para a reflexão, quando os alunos trazem em sua proposta, ações como exclusão por tempo determinado (3 minutos, por exemplo) e ações que excluem totalmente do jogo naquele momento,*

> *o que não leva à reflexão sobre o ato/gesto e sim a ocasionar novas atitudes de desrespeito, como apontaram acima. [...] (Diário 7)*

Essas proposições parecem revelar uma concepção de justiça ancorada na individualização do conflito e na exclusão como resposta pedagógica, na medida em que dificuldades relacionais e interacionais passam a ser interpretadas como falhas pessoais dos sujeitos. Tal lógica desconsidera os condicionantes contextuais e relacionais que atravessam as interações nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, legitimando dispositivos de sanção, interrupção da participação e afastamento do outro como mecanismos reguladores (Charlot, 2000; Perrenoud, 1999).

Essa racionalidade punitiva opera, sobretudo, pela interrupção da participação e pelo silenciamento do corpo em ação. Nas aulas de Educação Física, essa dimensão assume contornos ainda mais significativos, uma vez que o corpo é o principal mediador das interações e o jogo constitui um espaço privilegiado de expressão emocional (Parlebas, 2001; Lagardera; Lavega, 2003; Lavega, 2010; Ribas, 2014). Retirar o estudante da vivência não apenas interrompe a atividade, mas também suspende a possibilidade de elaboração do conflito no próprio contexto em que ele emerge. Assim, a punição tende a funcionar como mecanismo de controle da ordem e da disciplina, e não como recurso formativo voltado à compreensão crítica das relações estabelecidas (Chauí, 2006; Freire, 2007; 2021). Isso acaba se refletindo, inclusive, nas interações extraescolares, rompendo os muros da escola, como observamos nas entrevistas.

> *Professor: O que você acha que poderia ser feito para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras nos jogos?*
> *Eu acho que nos jogos devia ser feito assim, quem se desrespeitasse devia ficar a aula inteira sentada. (Entrevista Halina)*

> *O que eu faria nesse momento... Se tivesse uma briga mais ou menos assim, eu queria que fosse... A pessoa que brigasse teria cinco minutos pra sair fora do jogo.*
> *Professor: Então, você acha que punitivo seria melhor?*
> *Sim. (Entrevista Helen)*

A recorrência da punição como resposta imediata aos conflitos observada nas falas dos estudantes não pode ser compreendida apenas como uma escolha

individual, mas como expressão de uma herança institucional e cultural profundamente arraigada na experiência escolar (Freire, 2021; Vinha, 2003). As falas que defendem a retirada do colega do jogo, a exclusão temporária ou definitiva e o afastamento como forma de correção revelam a incorporação de um modelo de regulação das condutas historicamente legitimado no cotidiano das escolas. Trata-se de uma lógica que associa conflito a desvio, indisciplina ou falha moral individual, deslocando o foco das relações e das condições de interação para o sujeito considerado “problema”.

Essa mesma racionalidade aparece de maneira ainda mais explícita quando os estudantes foram convidados a criar ou alterar regras dos jogos, como registrado:

> *A regra que eu criei é quem xinga sai do jogo. Se duas pessoas brigarem as pessoas que brigaram ficarão uma rodada sem jogar. (Luiz Henrique, Lucas, Mateus, Gael)*
>
> *O jogo foi legal, mas para mim eu não gostei de fulano ficar empurrando e por mim tirasse do jogo. Essa poderia ser a regra do jogo quando o fulano falasse que o outro não cumpriu a regra tirasse do jogo. (Estela)*
>
> *Quem brigar ou xingar ficará 3 minutos fora. (Jennifer, Lorena, Evelyn, Juliana) (Diário 7)*
>
> *Professor: Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras? E jogassem de maneira mais solidária?*
> *O jogo deveria ter algumas regras. Se o aluno brigasse com o outro ou fulano, cinco minutos pra ele pensar melhor do que fez. Aí, eu queria também que o jogo teria uma regra assim que quando acontecesse uma briga, tipo... Ah, a pessoa quer tomar daquele lugar, entende? Teria que ficar mais dez minutos. Ou seja, cada vez mais briga acontece, mais dez, mais cinco minutos. (Entrevista Helen)*

Mesmo quando há variação no tempo da punição, o princípio permanece o mesmo: retirar o sujeito da vivência como forma de correção da conduta. Esses apontamentos parecem indicar que os estudantes reproduzem práticas amplamente naturalizadas no cotidiano escolar, como suspensão, retirada da aula ou encaminhamento à direção, conforme explicitado nos diários:

> *[...] Professor: Então essa situação de violência, quando acontece, ou situação desrespeitosa, há um desligamento do projeto? E aqui na escola, o que que acontece, geralmente?*
> *Alunos: Fica fora da aula. Ocorrência ou suspensão. [...] (Diário 12)*

> *Professor: O que que você acha que a gente poderia fazer para acabar, para resolver a situação de discussão, de briga?*
> *Você vai conversar na diretoria. (Entrevista Natanael)*

Essas falas nos oferecem indícios para compreender que a punição não emerge de forma espontânea, mas é social e institucionalmente produzida, sendo apreendida e incorporada pelos estudantes como resposta legítima e esperada frente aos conflitos. Tal dinâmica expressa a internalização de práticas autoritárias historicamente presentes na escola, nas quais a punição opera como mecanismo de regulação e controle, mais do que como dispositivo formativo (Freire, 1986; 2021; Charlot, 2000; Perrenoud, 1999; Chauí, 2000).

Sob essa perspectiva, a punição revela seus limites ao desconsiderar a dimensão emocional que atravessa as situações de conflito nas práticas corporais. Lavega (2010) destaca que as situações motrizes mobilizam intensamente emoções como frustração, raiva, euforia, ansiedade e desejo de reconhecimento, exigindo dos sujeitos competências emocionais para lidar com essas experiências. Nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, essas emoções se intensificam em função da presença do adversário, da incerteza do resultado e da necessidade constante de tomada de decisão em interação com o outro. Tais características decorrem da lógica interna dessas práticas, marcada por relações simultâneas de cooperação e oposição, que expõem os participantes a situações de tensão, risco e imprevisibilidade. O conflito, portanto, não se configura como um elemento externo ou acidental ao jogo, mas como parte constitutiva da experiência sociomotriz, produzindo efeitos diretos sobre as condutas motrizes e as vivências emocionais dos jogadores (Parlebas, 2001; Cardoso *et al*., 2022).

Quando a resposta educativa se limita à exclusão do estudante, ignora-se justamente essa dimensão central da experiência: o conflito como vivência emocional situada. Lavega (2010) argumenta que a aprendizagem nas práticas motrizes não se restringe ao domínio técnico ou tático, mas envolve a capacidade de reconhecer, expressar e regular emoções em contextos de interação social.

Ao reconhecer a punição como herança institucional, podemos compreender por que ela aparece de forma tão naturalizada nas falas dos

estudantes. As pessoas reproduzem modelos de enfrentamento dos conflitos que já conhecem, ancorados em experiências escolares anteriores e em práticas amplamente legitimadas no cotidiano educativo. Contudo, os próprios dados revelam fissuras nessa lógica, quando os estudantes passam a reconhecer sua ineficácia. Esse reconhecimento abre espaço para a intervenção pedagógica que desloca o foco do controle para a compreensão da exclusão por meio da mediação pedagógica.

A análise dos dados evidencia a necessidade de diferenciar conceitualmente três modos de intervenção recorrentes no cotidiano escolar: o controle, a punição e a mediação pedagógica. Embora, na prática, essas dimensões frequentemente se sobreponham, a distinção entre elas é fundamental para compreender os limites das respostas tradicionais aos conflitos e as possibilidades educativas que emergem quando o conflito é assumido como objeto de aprendizagem.

O controle pode ser compreendido como uma forma de exercício do poder que se sustenta na imposição de normas e na deslegitimação da palavra dos sujeitos, operando mais pela obediência do que pelo diálogo (Chauí, 2006). Refere-se a ações voltadas à manutenção da ordem e da organização do espaço educativo, tendo como objetivo principal assegurar o funcionamento da atividade. No contexto escolar, esse tipo de intervenção tende a silenciar os conflitos, diferindo tanto da punição, que atua de modo reativo, quanto da mediação pedagógica, que se funda na escuta e na construção coletiva de sentidos (Freire, 2007; 2021). No contexto das aulas de Educação Física, o controle manifesta-se, por exemplo, na interrupção do jogo, na imposição de regras ou na reorganização dos grupos para evitar situações de tensão. Embora necessário em determinados momentos, o controle não implica, por si só, a compreensão do conflito, operando mais no plano da gestão do comportamento do que da formação ética e relacional dos sujeitos.

A punição, diferentemente do controle, atua de modo corretivo e sancionatório, atribuindo ao estudante a responsabilidade individual pelo conflito e associando a conduta considerada inadequada a medidas que interrompem sua participação nas atividades escolares (Socorro; Santana, 2016). No contexto escolar, práticas como retirada do aluno da atividade, suspensão temporária ou

exclusão da vivência configuram respostas punitivas que visam restabelecer a ordem institucional por meio da privação da participação, deslocando o conflito de sua dimensão relacional e pedagógica (Mendes, 2012). Pelos dados que identificamos, essa estratégia é amplamente naturalizada pelos estudantes, sendo compreendida como resposta legítima e esperada frente às situações de desentendimento. No entanto, como já apresentado, a punição tende a silenciar o conflito sem compreendê-lo, produzindo efeitos limitados ou mesmo contraproducentes sobre as relações humanas.

A mediação pedagógica, diferentemente, desloca o foco da correção imediata da conduta para a compreensão do conflito como fenômeno relacional e educativo. Mediar não significa eliminar o conflito, tampouco resolvê-lo de forma rápida, mas criar condições para que os sujeitos envolvidos possam analisar a situação, reconhecer seus sentimentos, compreender o ponto de vista do outro e construir coletivamente alternativas de ação (Freire, 2007; 2021). Trata-se de uma intervenção intencional, sustentada pelo diálogo, pela problematização e pela escuta, que visa à formação da consciência e não apenas à regulação do comportamento.

Essa distinção torna-se particularmente relevante nos jogos sociomotrizes analisados, nas quais o conflito emerge de interações sociomotrizes marcadas pela imprevisibilidade, pela cooperação, pela oposição e pela competição. Ao assumir a mediação como princípio pedagógico, o professor reconhece que o conflito faz parte da lógica do jogo e que sua supressão por meio da punição empobrece a experiência educativa. Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica busca sustentar o conflito como algo a ser enfrentado e não ignorado, convidando os estudantes a refletirem sobre suas ações e sobre as consequências destas para o coletivo.

Notamos que, em diversos momentos, os estudantes continuavam recorrendo à punição como solução preferencial, mesmo após reconhecerem seus limites. Essa oscilação parece mostrar que a mediação pedagógica exige tempo, continuidade e coerência nas intervenções, bem como a construção de um espaço de confiança no qual os estudantes se sintam autorizados a falar e a escutar.

No Diário 7, ao refletirem sobre as regras criadas, os alunos revelaram que “levaram a situações desrespeitosas, pois acabavam voltando pior do que quando saíam”. Essa percepção foi retomada e aprofundada no Diário 8, em diálogo conduzido pelo professor-pesquisador:

> *Professor: Essas coisas que vocês alteraram, ela muda a característica do jogo e ela torna as interações entre vocês mais respeitosas ou menos respeitosas?*
> *Estela: Menos.*
> *Professor: Tornou menos? E por que vocês acham isso?*
> *Estela: Acabava voltando pior do que quando saiu. (Diário 8)*

Esses fragmentos evidenciam que os estudantes vivenciavam na prática a ineficácia da punição, reconhecendo seus efeitos colaterais sobre as relações. A punição, nesse sentido, não apenas deixa de resolver o conflito, como pode intensificá-lo, gerando ressentimento, desejo de revanche e reincidência das condutas violentas (Freire, 2021; Chauí, 2006; Abramovay, 2002).

A mediação pedagógica configura-se como prática dialógica que rompe com a lógica autoritária e disciplinadora da educação bancária. Ao invés de impor soluções, o educador problematiza a realidade vivida, devolvendo aos sujeitos a responsabilidade coletiva pela compreensão e transformação do conflito (Freire, 2021). Esse movimento não elimina as tensões, mas as reinscreve em um horizonte formativo, no qual errar, refletir e recomeçar fazem parte do processo educativo. Isso exige intervenções que permitam aos estudantes compreenderem o que sentem, por que sentem e como essas emoções influenciam suas condutas no jogo.

Como podemos observar no trecho da roda de conversa,

> *Natalia: pegar a pessoa que tá desrespeitando e tirar pra conversar.*
> *Professor: Fazer uma reflexão, pra que a gente possa também auxiliar aquela pessoa, né? Se tornar uma pessoa mais habilidosa, isso seria legal.*
> *Mateus: E se a pessoa xingar, se fazer essa coisa de falar que você é ruim, a pessoa vai ficar tipo, um minuto fora.*
> *Professor: Mas a gente quer evitar situação de punição, pra resolver o conflito e evitar que o conflito se torne violência física, verbal, ou uma situação de desrespeito, tá?*
> *Natalia: ajudar a fazer a pessoa menos habilidosa a aprender mais.*
> *Professor: Legal, auxiliá-la na resolução dos problemas dentro do jogo, pra que...*
> *Natalia: aprenda mais. (Diário 12)*

A punição, ao interromper a experiência, impede essa elaboração, tratando o conflito como algo a ser eliminado e não como oportunidade de aprendizagem emocional e ética.

Essa leitura dialoga diretamente com a perspectiva freireana ao criticar práticas educativas que operam pela imposição e pelo silenciamento. Segundo Freire (2021), práticas educativas centradas apenas na correção de comportamentos, sem a problematização crítica de suas causas, tendem a objetificar os sujeitos, limitando sua participação ativa e inviabilizando sua constituição como protagonistas do próprio processo educativo. No contexto analisado, a punição reforça essa lógica ao atribuir ao estudante a responsabilidade isolada pelo conflito, desconsiderando o caráter relacional das interações sociomotrizes e os elementos da lógica externa que atravessam a vivência do jogo.

Dessa forma, compreender a punição como prática culturalmente apreendida permite aprofundar a leitura dos dados e sustentar a necessidade de estratégias educativas que articulem dimensões motrizes, emocionais e relacionais. Ao invés de suprimir o conflito, trata-se de criar condições para que ele seja elaborado no próprio contexto da prática corporal, transformando-se em experiência formativa.

Com o intuito de tensionar a compreensão punitiva dos conflitos e ampliar a capacidade de observação e reflexão dos estudantes, foi proposta uma atividade na qual

> *[...] solicitamos aos alunos que produzissem/criassem uma ilustração em folha (sulfite), no formato de quadrinhos, onde seriam apontados os diálogos/ações/atos desrespeitosos identificados na prática de hoje. Essa ação teve a intenção de levar o aluno a observar, refletir e apontar ações desrespeitosas durante a vivência da prática corporal, sejam elas com os colegas ou consigo [...]. (Diário 2).*

A partir dessa experiência,

> *[...] vimos nesse momento a possibilidade de tratar os conflitos através da reflexão de suas ações e possíveis alterações/construções das regras e até da dinâmica do jogo [...]. (Diário 3).*

Tal movimento evidencia a problematização pedagógica como estratégia que rompe com a lógica punitiva e abre espaço para processos educativos fundamentados na reflexão crítica e na corresponsabilidade dos sujeitos, deslocando o tratamento do conflito do campo da sanção para o da compreensão e da regulação coletiva (Freire, 2021; Charlot, 2000).

Diante desse cenário, o professor-pesquisador passou a investir em ações pedagógicas voltadas à problematização dos conflitos, deslocando o foco da punição para a compreensão de suas origens. Nos diários, observamos a intencionalidade de interromper a lógica automática da exclusão por meio de questionamentos sistemáticos, como registrado no Diário 11:

> *Professor: Cinco minutos fora você acha que resolve?*
> *Wendel: Não!*
> *Luiz Henrique: Depois ele ia voltar pior.*
> *Professor: Então o que resolveria?*
> *Luiz Ganzarolli: Pedir desculpa e dar um aperto de mão! (Diário 11).*

Mesmo com uma proposição ainda tímida, esse diálogo parece se deslocar da punição para um outro olhar sobre a experiência vivida. Ao invés de oferecer respostas prontas, o professor provoca os estudantes a refletirem sobre as consequências de suas próprias propostas.

Em outro momento, a problematização acabou propondo novas reflexões, sem que houvesse uma alternativa apresentada.

> *Professor: Mas para que isso não aconteça, o que que a gente poderia fazer para resolver isso e não acontecer o xingamento?*
> *Luiz Henrique: Aí você complica, sor! (Diário 11)*

Essa fala parece revelar o desafio formativo envolvido um nível de reflexão ainda mais elaborado, mas que se mostra em construção. Para Freire (2021), é exatamente nesse ponto que se inicia o processo de conscientização, quando o sujeito reconhece a complexidade da realidade e a necessidade de compreendê-la criticamente.

Outro movimento relevante identificado nos dados foi o de se colocar no lugar do outro, quando as estudantes assumiram o papel de observadores das

interações por parte dos colegas que jogavam. No Diário 3, os registros produzidos pelas equipes de observação indicaram:

> *Vi xingamentos.*
> *Provocar o time adversário.*
> *Discussão em equipe.*
> *Não obedeceu a regra. (Diário 3)*

Esse exercício de observação pareceu contribuir com a ampliação do olhar dos estudantes sobre o coletivo, permitindo que percebessem os conflitos como fenômeno relacional. Ainda assim, conforme registrado no Diário 7, "[...] os alunos conseguem observar e apontar as situações, mas ainda não tem formado uma maneira de tratar os conflitos em sua origem". Esse movimento se repetiu em aulas seguintes:

> *[...] É mais uma situação de conflito identificada, apontada, mas que não vemos uma situação que gere uma reflexão e que possa ser resolvida por ambas as partes, tanto do Gael quanto das meninas que vieram fazer a reclamação [...]. (Diário 10)*

A observação, articulada à reflexão coletiva, constitui um importante recurso educativo de conscientização. Ao analisarem o jogo, do lado de fora, os estudantes passaram a se reconhecer como parte do problema e, potencialmente, da solução. Essa ação dialoga com Freire (2007; 2021) ao compreender a reflexão como condição indispensável da práxis transformadora.

Como salienta Lavega *et al*. (2011, p.32), o desenvolvimento corporal é inseparável do desenvolvimento emocional. Para os autores: "[...] a socialização das competências motrizes anda de mãos dadas com a socialização das competências emocionais". E foi no avançar das rodas de conversa que o diálogo passou a se mostrar de modo mais acentuado como possibilidade educativa, tendo um início de possibilidades na intervenção 3,

> *[...] Por exemplo, tem um conflito, uma discussão e a gente não quer levar pra diretoria, como você acha que a gente poderia fazer?*
> *Você chama a pessoa e conversar com ela, as que tiveram conflito, né. (Diário 3)*

No Diário 11, após sucessivas problematizações, também surgiram falas que apontavam para caminhos não punitivos:

> *Natalia: Dialogando.*
> *Professor: Legal, então diálogo é um caminho que pode ser que evite, né?! (Diário 11).*

Nos Diários 12 e 17, essa compreensão parece ter se ampliado:

> *Professor: Como que a gente pode fazer isso?*
> *Alunos: Dialogando.*
> *Natalia: A gente pode avisar alguém, porque se não falar pra alguém, pode continuar esse conflito. (Diário 12).*
>
> *Professor: Mas é só punição? Você acha que a punição resolve?*
> *Aluno: Não.*
> *Professor: E como que a gente poderia resolver?*
> *Aluno: Conversando. (Diário 17).*

Freire (2021) compreende o diálogo não como técnica ou estratégia pontual, mas como princípio ontológico da educação, condição fundamental para a humanização dos sujeitos. Para o autor, o diálogo implica escuta, humildade, respeito ao outro e compromisso com a transformação da realidade.

Nessa perspectiva, o diálogo observado entre os estudantes ao longo das aulas não se apresentava de forma imediata ou acabada, mas como processo em construção, marcado por avanços, recuos e contradições. Os estudantes, ao longo das rodas de conversa, demonstraram dificuldade inicial em sustentar o diálogo sem recorrer à punição ou à ação externa do professor. O fato de serem convidados a falar, escutar e refletir coletivamente parece representar uma ruptura significativa que minimiza ou supera as práticas autoritárias e silenciadoras.

Freire (2021) afirma que não há diálogo verdadeiro sem problematização da realidade. Os questionamentos conduzidos pelo professor-pesquisador, ao invés de oferecer respostas prontas, buscaram criar situações que desafiavam os estudantes a pensarem sobre suas próprias ações. Dessa forma, o diálogo se articula diretamente à práxis, entendida como ação e reflexão dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo. Esse processo parece se

materializar quando os alunos passaram a reconhecer os efeitos de suas condutas e a buscar alternativas coletivas para lidar com os conflitos.

Charlot (2000) contribui para aprofundar essa análise ao afirmar que o sentido atribuído às experiências escolares influencia diretamente o engajamento dos estudantes. Para o autor, o comportamento escolar, inclusive manifestações de indisciplina, conflito ou violência, está diretamente relacionado à forma como o estudante constrói sua relação com o saber e com a instituição escolar. O conflito, nesse sentido, não pode ser reduzido a um simples desvio de conduta, mas compreendido como expressão de uma crise de sentido vivida pelo sujeito.

Charlot (2000) destaca que o estudante não está na escola apenas para aprender conteúdos, mas para se constituir como sujeito, produzindo sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Quando a experiência escolar não dialoga com sua história, identidade ou expectativas, o conflito pode emergir como forma de resistência ou de comunicação. Tal perspectiva amplia a leitura dos dados, nos permitindo compreender que as falas e condutas dos estudantes expressaram, muitas vezes, a busca por reconhecimento e pertencimento no coletivo.

Ao participarem das rodas de conversa e das problematizações propostas, os estudantes passaram a atribuir novos sentidos às aulas de Educação Física, compreendendo-as não apenas como espaço de competição ou punição, mas como lugar de pertencimento, de fala, de escuta, aprendizagem ética, relacional e social. Essa ressignificação da experiência escolar contribui para ampliar o engajamento dos sujeitos e para sustentar processos educativos que apostam no diálogo e na reflexão como caminhos para a mediação dos conflitos (Freire, 2007; Charlot, 2000).

Nesse ponto, as contribuições de Charlot dialogam diretamente com a perspectiva freireana ao evidenciarem que a transformação das condutas não se opera por imposição externa, mas pela construção de sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às experiências vividas.

A transformação das condutas observada ao longo do processo educativo analisado não pode ser compreendida apenas como mudança comportamental visível, mas como processo formativo que envolve dimensões emocionais,

simbólicas e relacionais. Nas práticas corporais, as condutas dos estudantes encontram-se diretamente atravessadas pelas emoções mobilizadas nas interações sociomotrizes, como frustração, raiva, empolgação, medo de errar e desejo de reconhecimento, as quais integram a própria lógica interna das situações de jogo (Parlebas, 2001; Lavega; Lagardera, 2003). Ignorar essa dimensão afetiva e relacional implica reduzir o conflito a um problema meramente disciplinar, desconsiderando sua complexidade pedagógica e seu potencial formativo, ao deslocá-lo do campo das interações para o da punição e do controle.

Lavega (2010) contribui para aprofundar essa leitura ao destacar que as práticas motrizes constituem contextos privilegiados de aprendizagem emocional, nos quais os sujeitos são constantemente desafiados a regular seus sentimentos em interação com os outros. Nos jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, o confronto com o adversário, a pressão pelo resultado e a necessidade de tomar decisões rápidas intensificam as emoções, tornando o conflito uma experiência recorrente e, muitas vezes, inevitável. A transformação das condutas, nesse contexto, depende de ações pedagógicas para que os estudantes sejam incentivados a reconhecer e elaborar essas emoções.

Os dados encontrados indicaram que, ao longo das intervenções, os estudantes passaram a demonstrar maior consciência sobre os efeitos de suas ações no coletivo. Lavega (2010) destaca que o desenvolvimento das competências emocionais exige tempo e experiências reiteradas, nas quais os sujeitos possam errar, refletir e reorientar suas ações. Essa compreensão ajuda a interpretar os momentos em que os estudantes, mesmo reconhecendo a importância do diálogo, voltam a recorrer à punição diante de conflitos mais intensos. Tais oscilações não indicam fracasso do processo educativo, mas revelam a complexidade desse percurso.

Ao articular as contribuições de Lavega com a perspectiva freireana, torna-se possível compreender que a transformação das condutas envolve tanto a conscientização crítica quanto a aprendizagem emocional situada. Freire (2021) enfatiza que a práxis educativa se constitui na articulação entre ação e reflexão, enquanto Lavega evidencia que essa práxis, nas práticas corporais, é indissociável das emoções mobilizadas no jogo. Assim, a mediação pedagógica

dos conflitos assume um papel central ao criar condições para que os estudantes aprendam a lidar com suas emoções, reconheçam o outro como legítimo parceiro de interação e construam formas mais conscientes de convivência.

A análise dos dados também indicou que o processo educativo desenvolvido não eliminou os conflitos, tampouco produziu transformações lineares ou imediatas nas condutas dos estudantes.

> *[...] O questionário nos auxiliou na observação, apontando que os alunos conseguem observar e apontar as situações, mas ainda não tem formado uma maneira de tratar os conflitos em sua origem, evitando todas as ações que julgam não condizer com o intuito do jogo, da vivência da prática corporal [...]. (Diário 7)*

O movimento é gradual, marcado por avanços pontuais, resistências persistentes e contradições próprias de um processo formativo. Ao comparar registros iniciais dos diários de aula com falas e comportamentos observados em momentos posteriores, pudemos identificar algumas mudanças na forma como os conflitos passaram a ser compreendidos e enfrentados.

Os dados também evidenciam que nem todos os sujeitos percorrem esse caminho da mesma forma. Enquanto alguns alunos incorporaram mais rapidamente a ideia do diálogo como alternativa, outros mantiveram por mais tempo a defesa pela punição como solução principal. Como podemos observar na fala dos alunos durante roda de conversa, “Quem empurrar, xingar, bater, fica pra fora até o jogo acabar” (Diário 15), momento que as intervenções caminhavam para a (re)construção de regras e a possibilidades de tratamento dos conflitos, através de intenções dos próprios alunos.

Esse misto de manifestações reforça a compreensão de que a transformação das condutas se constitui como um processo simultaneamente singular e coletivo, atravessado pelas histórias pessoais dos sujeitos, por suas experiências escolares anteriores e pelas relações que estabelecem no grupo (Charlot, 2000).

Freire (2021) contribui para a leitura dessas contradições ao afirmar que a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica não se dá de maneira abrupta, exigindo tempo, vivência e reflexão reiterada. Para o autor, os sujeitos oscilam entre práticas antigas e novas compreensões,

especialmente quando estas últimas entram em tensão com valores profundamente arraigados. Nos dados analisados, essa oscilação se manifestou quando os estudantes reconheciam a importância do diálogo, mas recorriam novamente à punição diante de situações mais intensas de conflito.

Ainda assim, mesmo quando as condutas ainda não se transformavam plenamente, os estudantes demonstraram maior capacidade de refletir sobre suas ações e suas consequências para o coletivo. Como vemos nos apontamentos,

> *[...] Nessa vivência, notamos que os alunos se preocuparam em criar/alterar regras da estrutura (lógica interna), buscando criar possibilidades de participação maior dos companheiros de equipe, pois ao limitar passos, fez com os alunos passassem mais a bola aos companheiros de equipe e também ampliou a possibilidade de interceptação da equipe adversária quando na defesa [...]. (Diário 15).*

Ao aprenderem a nomear o conflito, a analisá-lo coletivamente e a buscar alternativas não violentas, os estudantes passaram a construir formas mais conscientes de participação nas práticas corporais.

As contribuições de autores que discutem a dimensão ética e relacional da experiência escolar permitem reforçar essa leitura ao apontar que a formação não se dá pela simples transmissão de normas, mas pelo enfrentamento cotidiano de situações concretas. Nessa mesma direção, Lavega (2010) destaca que as situações motrizes mobilizam intensamente competências emocionais, exigindo dos sujeitos a gestão de sentimentos como frustração, raiva e cooperação. Ao compreendermos o conflito como experiência emocional situada nas práticas corporais, ampliamos a leitura pedagógica dos dados, reforçando a necessidade de intervenções que articulem dimensões motrizes, emocionais e relacionais.

As possibilidades e os limites identificados nesta categoria reafirmam que o trabalho pedagógico com os conflitos exige continuidade, intencionalidade e abertura ao diálogo. A transformação das condutas, longe de ser um resultado imediato, constitui-se como processo permanente, construído na relação entre sujeitos, práticas e sentidos às diversas experiências vividas na escola.

A transformação das condutas, nesse sentido, deve ser compreendida como uma construção, na qual convivem práticas antigas e novas possibilidades. Os estudantes oscilam entre reproduzir respostas punitivas e experimentar estratégias dialógicas, revelando que a formação ética não se dá por substituição simples de comportamentos, mas por meio do enfrentamento com conflitos internos e coletivos.

A leitura dos dados à luz da Praxiologia Motriz e da Pedagogia Freireana nos permitiu construir uma compreensão ampliada do conflito como fenômeno educativo. Tais autores reforçam nossa defesa pela mediação pedagógica dos conflitos nas aulas de Educação Física com intervenções que reconheçam simultaneamente a lógica interna dos jogos, a dimensão emocional e relacional das práticas corporais e a necessidade de uma práxis educativa orientada pela humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram que os jogos sociomotrizes de cooperação-oposição se configuram como contextos privilegiados para a manifestação de conflitos, uma vez que articulam simultaneamente relações de cooperação e oposição, exigindo dos estudantes tomadas de decisão constantes, leitura das ações dos outros, controle emocional e negociação de regras e sentidos do jogo. Essa complexidade relacional favoreceu tanto a emergência de tensões quanto a possibilidade de ressignificação das interações, quando mediadas pedagogicamente.

As análises indicaram que os conflitos observados nas aulas estiveram, em grande parte, associados a fatores como a valorização excessiva do desempenho, a intolerância ao erro, a hierarquização entre os considerados mais e menos habilidosos, bem como a reprodução de discursos e práticas de desqualificação, exclusão e violência simbólica. Tais elementos refletem valores e lógicas presentes na sociedade mais ampla, marcada pela competitividade, pelo individualismo e pela naturalização das desigualdades, confirmando que a escola e as aulas de Educação Física não estão dissociadas do contexto social em que se inserem.

Os dados igualmente mostraram que a intervenção pedagógica, pautada no diálogo, na escuta, no espaço de fala e na problematização das situações vividas, contribuiu para a ampliação da consciência dos estudantes acerca de suas próprias condutas motrizes e das consequências de suas ações sobre os outros. Ao criar espaços sistemáticos de reflexão coletiva, o professor-pesquisador favoreceu a transformação de conflitos que, inicialmente, tendiam a se desdobrar em situações de violência verbal, física ou simbólica, em oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos o papel central da mediação docente como elemento fundamental para a ressignificação dos conflitos no contexto dos jogos. A atuação do professor-pesquisador, ao reconhecer o conflito como conteúdo pedagógico e não apenas como indisciplina a ser punida, possibilitou deslocar o

foco da sanção para a compreensão, da repressão para o diálogo e da culpabilização individual para a análise coletiva das interações. Essa postura contribuiu para a construção de relações mais respeitosas, colaborativas e solidárias entre os estudantes, ainda que de forma processual e não linear.

Os achados do estudo corroboram as contribuições da Praxiologia Motriz ao evidenciar que na análise das ações dos estudantes a partir da lógica interna dos jogos, foi possível compreender como determinadas estruturas de interação potencializam conflitos e como a reorganização pedagógica dessas situações pode favorecer aprendizagens mais humanizadoras.

A pesquisa reforçou a compreensão de que a Educação Física escolar possui um papel fundamental na formação integral dos sujeitos, especialmente no que se refere à aprendizagem da convivência, do respeito às diferenças e da gestão não violenta dos conflitos. Trabalhar com jogos sociomotrizes de cooperação-oposição, sob uma perspectiva crítica e reflexiva, mostrou-se uma estratégia potente para problematizar valores, atitudes e comportamentos, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais democrática e inclusiva.

Cabe ressaltar que as transformações observadas nas condutas dos estudantes não ocorreram de maneira imediata ou homogênea. Persistiram tensões, resistências e reincidências de comportamentos de intolerância e violento, o que evidencia que a educação para o diálogo, para o respeito e para a cooperação é um processo contínuo, que exige intencionalidade pedagógica, coerência nas ações docentes e tempo para a consolidação de novos sentidos e práticas.

Como limites do estudo, destacamos o fato de a investigação ter sido realizada em um contexto específico, com um único grupo de estudantes e sob a mediação de um professor-pesquisador diretamente envolvido com a intervenção. Tais características não invalidam os resultados, mas indicam a necessidade de cautela quanto a generalizações, ao mesmo tempo em que apontam possibilidades para novas pesquisas em diferentes contextos escolares, etapas de ensino e configurações de práticas corporais.

Por fim, este estudo contribui para o campo da Educação Física escolar ao evidenciar que os conflitos, quando reconhecidos e trabalhados

pedagogicamente, podem se constituir em potentes recursos educativos. Ao invés de serem silenciados ou reprimidos, os conflitos podem favorecer aprendizagens significativas sobre si, sobre o outro e sobre o coletivo. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam subsidiar práticas docentes comprometidas com uma Educação Física crítica, dialógica e humanizadora, que reconheça o jogo não apenas como espaço de disputa, mas como território de formação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas Escolas; MEC, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam. *Caleidoscópio das violências nas escolas*. São Paulo: UNESCO, 2006.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ASSIS, O. Z. M. de; PILEGGI VINHA, T. O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. Revista Formadores, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 63, 2004. Disponível em: https://adventista.emnuvens.com.br/formadores/article/view/7. Acesso em: 8 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin Willian; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Currículo Comum do Ensino Fundamental*. Bauru, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363. Acesso em: 10/12/2025

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social***.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter. *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-25, 1999.

BRACHT, Valter. *Educação física escolar*: conceitos, fundamentos e prática. São Paulo: Cortez, 1999.

BRACHT, Valter. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 1, p. 53-63, 2000.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 716-732, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZGqHgVj7ctJ6zYbrZT0nDnF/. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. *Contribuições teóricas para uma didática comunicativa na Educação Física escolar.* Motrivivência, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 101–114, 2007. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9973. Acesso em: 9 fev. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125–161, ago. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000100007.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações.* Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Editora: Editora Vozes Limitada, 2017.

CARDOSO, Francisco; JAQUEIRA, Ana Rosa; ARAÚJO, Paulo C.; FILELLA, Gemma; LAVEGA, Pere. A expressão das emoções em jogos de cooperação-oposição na presença ou ausência de vitória. In: DORNELLAS, Liege Coutinho Goulart; NEVES, Clara Mockdece; REZENDE, Fernanda (Orgs.). *Educação Física e suas interfaces: lazer, aventura e meio ambiente*. v. 2. Curitiba: Editora Científica Digital, 2022. p. 75-84. DOI: 10.37885/220107358.

CECCON, Cláudia *et al. Conflitos na escola:* modos de transformar – dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber:* elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares:* uma investigação nos liceus profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia.* 15. ed. São Paulo: Ática, 2014.

CHAUÍ, Marilena. *Democracia e Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Sobre a violência:* Escritos de Marilena Chauí. v. 5. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11–28, 2007.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel. *Mediação de conflitos no espaço escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, Thiago Colmenero; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Por uma concepção política de conflito escolar. *Revista de Psicologia*, Ceará, v. 9, n. 1, p. 70-80, 2018.

DAMIANI, Magda F. et al. *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 2020.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física Escolar:* Contextos e práticas. São Paulo: Cortez, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (orgs.). *Educação Física na escola:* implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Política Pública e Educacional*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia:* diálogo e conflito*.* São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos*.* São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia:* o cotidiano do professor*.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

GADOTTI, Moacir. *A Educação Contra a Educação*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1992.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos*.* Porto: FCDEF-UP, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 79–104.

GUIMARÃES, Aurea Maria. Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996a. p. 73-82.

GUIMARÃES, Aurea Maria. A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996b.

HENARES DE MELO, Marcia Cristina; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio*. Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens:* o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JODAR, Ivonete Afonso; HAMMES, Lúcio Jorge. Formação docente e a mediação de conflitos na escola. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 4, n. 0, p. 1-11, fev. 2018. DOI: 10.23899/relacult.v4i0.704. Disponível em: https://doi.org/10.23899/relacult.v4i0.704. Acesso em: 17 ago. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 14. ed., 2017.

KUNZ, Elenor. *Educação Física:* ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAGARDERA, Francisco; LAVEGA, Pere. *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2003.

LAVEGA, Pere. *Educación física y emocional: el dominio de las competencias emocionales en las situaciones motrices.* Lleida: Universitat de Lleida, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Rodrigo Gonçalves Vieira; RAMOS, Glauco Nunes Souto; FERREIRA, Lilian Aparecida. Conflitos em jogos de futsal e de handebol: reflexões praxiológicas*. Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Campinas, v. 18, e020018, p. 1-18, 2020. DOI: 10.20396/conex.v18i0.8659303.

MARQUES, Rodrigo Gonçalves Vieira. *Conflitos nas aulas de Educação Física Escolar:* Reflexões assentadas na Pesquisa-ação e na Praxiologia Motriz*.* 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

MACHADO, Adriana Lúcia. *Currículo e diversidade cultural na escola*. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2010.

MENDES, Janaina Silva. *Punição e disciplina na escola:* estudo com base nas produções acadêmicas da área da educação*.* 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde*.* 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade*.* 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antonio Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439. Acesso em: 14 set. 2024.

MORAES, Maria Ângela. *Análise de conteúdo:* método de pesquisa em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, G. T.; RIBAS, J. F. M. Articulações da Praxiologia Motriz com a concepção crítico-emancipadora. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 131-148, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, Raquel Valente de; RIBAS, João Francisco Magno; DARONCO, Luciane Sanchotene Etchepare. A manifestação de emoções em jogos informais e formais de voleibol no contexto escolar. *Motrivivência,* Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 211–230, set. 2017. DOI: 10.5007/2175-8042.2017v29n52p211.

PARLEBAS, Pierre. *Juego, deporte y sociedad:* léxico de praxiología motriz*.* Barcelona: Paidotribo, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 116-142.

RANGEL, Irene Conceição Andrade *et al*. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156–167, abr./jun. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/62290/1/2008_art_icarangel.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

RIBAS, João Francisco Magno. *Contribuições da praxiologia motriz para a Educação Física Escolar:* ensino fundamental*.* 226 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia motriz e a abordagem crítico-superadora: aproximações preliminares*. Motricidade*, v. 10, n. 4, p. 3–15, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.6063/motricidade.10(4).2658. Acesso em: 17 ago. 2025.

RIBAS, João Francisco Magno. *Situações de agressividade em competições de handebol*. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola*. Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 103–110, maio/ago. 2005. DOI: https://doi.org/10.5016/169. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/169. Acesso em: 16 dez 2025.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/?lang=pt. Acesso em: 14 set. 2024.

SÁEZ DE OCARIZ, Unai. *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz: estudio de caso de un centro educativo de primaria*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universitat de Lleida, Lleida, 2011.

SÁEZ DE OCARIZ, Unai; LAVEGA, Pere. Hacia una transformación de los conflictos motores en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, Murcia, v. 9, n. 25, p. 43-55, 2014.

SÁEZ DE OCARIZ, Unai et al. ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de educación física: el caso de los juegos de oposición. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, Madrid, v. 14, n. 55, p. 459-472, 2014.

SÁEZ DE OCARIZ, Unai; LAVEGA, Pere; MARCH JANÉS, Jaume; SERNA BARDAVÍO, Jorge. Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en educación primaria. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 17, n. 5, p. 1-13, 2018. Disponível em: https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/17060. Acesso em: 5 fev. 2026.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma; CARDOSO, Fernando da Silva. Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos. *Conhecimento & Diversidade*, v. 10, n. 20, p. 50–61, jan./abr. 2018. Disponível em:

https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3379. Acesso em: 26 ago. 2025.

SOARES, Carmen Lúcia *et al*. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOCORRO, Anselmo Silva; SANTANA, Isael José. A punição como método controle: seus malefícios e sua ineficácia na escola. *Anais do Sciencult*, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3312. Acesso em: 5 fev. 2026.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/717. Acesso em: 26 ago. 2025.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, jun. 2010.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49–66, jan./abr. 2006.

VAGO, Tarcísio Mauro. O ‘esporte na escola’ e o ‘esporte da escola’: da negação radical para uma relação de tensão permanente. *Movimento*, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228. Acesso em: 26 ago. 2025.

VINHA, Telma Pileggi. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525–540, set./dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3316. Acesso em: 26 ago. 2025.

ZABALZA, M. *Diários de aula:* um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Bauru, _____ de _____ de 2024.

Olá, estamos convidando você para participar da pesquisa intitulada **INTERAÇÕES DE CONFLITO ENTRE OS/AS ESTUDANTES E AS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as implicações de um processo de ensino sobre os conflitos e as situações de violência gerados pelas interações entre os/as estudantes na vivência das práticas corporais em aulas de Educação Física. Tal estudo será realizado pelo professor Fabrício, que já é docente de Educação Física da sua escola, sob orientação da professora Lílian Aparecida Ferreira, do curso de Educação Física, ambas da UNESP/Bauru.

Você irá participar das aulas de Educação Física normalmente. Durante as aulas, o professor Fabrício fará algumas anotações, bem como, mobilizará você e sua turma em bate-papos por meio de rodas de conversa. Ele também aplicará um questionário para vocês responderem, bem como, realizará uma entrevista. Não vamos falar seu nome/identificação em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo pesquisador.

Os riscos da pesquisa estão vinculados a eventuais desconfortos para responder o questionário e/ou as questões da entrevista. No caso das aulas regulares de Educação Física, outros riscos se relacionam às possíveis ocorrências em relação às práticas esportivas nas aulas e vivências (torções, trombadas, quedas, discussões etc. comuns da prática esportiva). Em caso de qualquer uma destas ocorrências, o pesquisador (que também é o professor de Educação Física da turma) irá lhe oferecer todo o suporte necessário.

Enquanto benefícios, a sua participação auxiliará na compreensão desse processo de ensino, pautado em ações para dialogar sobre os conflitos e minimizar as situações de violências entre os alunos, que poderá contribuir com outras formas de interações entre os colegas da turma nas aulas de Educação Física.

Não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. Caso seja esse o caso, poderá falar com o professor Fabrício

pessoalmente ou pelo telefone (14) xxxxxxxx para a retirada da sua autorização em participar da pesquisa. Nesta situação, você seguirá participando normalmente das aulas de Educação Física sem qualquer prejuízo.

Caso você não entenda algo, não goste de qualquer situação que identificar correspondente ao diário de aula, rodas de conversa, questionário ou entrevista, você poderá falar com o professor Fabrício.

Você não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa, tendo como gasto o uso de sua rede de internet para responder às questões da entrevista.

Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, a sua indenização será garantida.

Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde que tratam da dignidade humana nas pesquisas científicas.

Eu_____
aceito participar do trabalho.

Nome do Pesquisador Responsável: Fabrício de Freitas
Fone: (14) xxxxx
E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru
Coordenador: Prof. Assoc. Cassiano Merussi Neiva
Fone: (14) 3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, _____ de _____ de 2024.

Olá, estamos convidando seu/sua filho/a para participar da pesquisa intitulada **INTERAÇÕES DE CONFLITO ENTRE OS/AS ESTUDANTES E AS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as implicações de um processo de ensino sobre os conflitos e as situações de violência gerados pelas interações entre os/as estudantes na vivência das práticas corporais em aulas de Educação Física. Tal estudo será realizado pelo professor Fabrício, que já é docente de Educação Física da escola do/a seu/sua filho/a, sob orientação da professora Lílian Aparecida Ferreira, do curso de Educação Física, ambas da UNESP/Bauru.

Seu/sua filho/a participará das aulas de Educação Física normalmente. Durante as aulas, o professor e pesquisador Fabrício fará algumas anotações, bem como, mobilizará seu/sua filho/a e toda turma em bate-papos por meio de rodas de conversa. Ele também aplicará um questionário para o/a seu/sua filho/a responder, bem como, realizará uma entrevista com ele/ela. As rodas de conversa irão tematizar situações ocorridas em aula para que sejam dialogadas e refletidas com todos os alunos da turma sob a mediação do professor e pesquisador do estudo. As questões que comporão o questionário serão sobre as situações de conflito que os alunos identificarão nas aulas em que farão a vivência de alguma prática corporal, bem como, o modo no qual avaliarão essas situações no desdobramento de ações violentas, gerando interações de desrespeito e inimizade entre os colegas, a ainda, em interrupções e/ou encerramento das atividades de aula. O roteiro de entrevista será elaborado após um período de, ao menos, dois meses de desenvolvimento das intervenções nas aulas, por isso ele envolverá interrogações acerca de como os alunos têm avaliado as ações de diálogo entre eles sobre os conflitos e quais têm sido as influências dessa dinâmica para as situações de violência entre os alunos nas aulas de Educação Física.

Não vamos falar o nome/identificação de seu/sua filho/a em nenhum lugar, nem repassaremos informações dele/a a qualquer outra pessoa. O que ele/ela fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo pesquisador.

Os riscos da pesquisa estão vinculados a eventuais desconfortos para responder o questionário e/ou as questões da entrevista. No caso das aulas regulares de Educação Física, outros riscos se relacionam às possíveis ocorrências em relação às práticas esportivas nas aulas e vivências (torções, trombadas, quedas, discussões etc. comuns da prática esportiva). Em caso de qualquer uma destas ocorrências, o pesquisador (que também é o professor de Educação Física da turma) irá oferecer todo o suporte necessário ao/a seu/sua filho/a.

Enquanto benefícios, a participação dele/a auxiliará na compreensão desse processo de ensino, pautado em ações para dialogar sobre os conflitos e minimizar as situações de violências entre os alunos, que poderá contribuir com outras formas de interações entre os colegas da turma nas aulas de Educação Física.

Ele/ela não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito dele/a. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. Caso seja esse o caso, poderá falar com o professor Fabrício pessoalmente ou pelo telefone (14) xxxxxx para a retirada da sua autorização em participar da pesquisa. Nesta situação, ele/ela seguirá participando normalmente das aulas de Educação Física sem qualquer prejuízo.

Caso você não entenda algo, não goste de qualquer situação que identificar, poderá falar diretamente com o professor Fabrício ou com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP.

Seu/sua filho/a não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa.

Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, a indenização será garantida.

Os direitos dele/a como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde que tratam da dignidade humana nas pesquisas científicas.

Eu_____
autorizo a participação do/a meu/minha filho/a na pesquisa.

_____
Assinatura

Nome do Pesquisador: Fabrício de Freitas
Fone: xxxxxxxxxxx
E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Coordenador: Prof. Assoc. Cassiano Merussi Neiva
Fone: (14) 3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE 3

Diario de Aula do Professor

Aula 01 – 19 de Março de 2025

A aula teve seu início na quadra, onde fizemos uma roda inicial para explicar/expor a prática corporal que seria vivenciada e na sequência selecionar os capitães das equipes, que ficaram responsáveis pela formação, bem como o campo de jogo. Nesse momento já identifiquei um conflito entre os alunos, pois alguns queriam formar equipes entre os que tinham mais afinidades, ou como disseram, formar as “panelinhas”. Mesmo com a divergência, a escolha aconteceu. Foi definido que o jogo seria por pontos, vencendo a equipe que fizesse 10 pontos primeiro (roubar a bandeira 10 vezes).

Feita a escolha/formação das equipes, iniciou-se o jogo rouba-bandeira (pique-bandeira). Por ser um jogo já conhecido, não identifiquei dificuldades em assimilar as regras citadas no início, bem como a dinâmica do jogo. A prática acontece até que com certa fluência, porém não há organização nas equipes, onde cada um faz o que entender como melhor, e se tratando de jogo coletivo, há de se definir papéis, estratégias. Dessa maneira, fica o jogo à mercê das ações individuais, onde alguns alunos se destacam nas tomadas de decisão, como é o caso do Lucas, Nicolas e André, que atacam o tempo todo, querendo ter a posse da bandeira para fazer o ponto e ainda cobram dos colegas a defesa da equipe, porém, isso gera desconforto e conflito entre os companheiros de equipe, onde há reclamação na direção do professor. Nesse momento, ainda não havíamos identificado conflitos e/ou atitudes desrespeitosas entre os adversários.

No início, as regras ficaram claras, não havendo nenhum questionamento, mas durante a vivência os conflitos vão surgindo quando se cobram entre si o cumprimento destas regras (companheiros x adversários). Percebo que alguns alunos são tocados (congelados) e não ficam imóveis esperando outro companheiro tocá-lo para o livrar (descongelar). Alguns alunos não entendem ou não percebem os limites de campo, não aceitando ser congelado, seguindo correndo até o alvo (bandeira). O descumprimento das regras gera desconforto e reclamação entre os alunos, vindo algumas vezes na direção do professor

reclamar pelo fato ocorrido, ou acabam se desdobrando em violência verbal. Nesse momento paramos a atividade, sem intervir diretamente, buscamos as regras explicadas lá no início e destacamos a necessidade do cumprimento destas. A reflexão ainda é falha, pois alguns não veem o xingamento como algo violento, sendo necessário atentar para esse ponto e pautar nas próximas aulas o que são conflitos e seus desdobramentos em violência, bem como a forma que estas violências são apresentadas. Ainda, identificamos que alguns alunos, tocam com mais força os adversários quando estão perseguindo, ora pela força maior, pela velocidade, ora porque o colega não aceitou ser congelado, gerando novamente desconforto entre os alunos e reclamações encaminhadas ao professor. Há também as cobranças exageradas entre companheiros de equipes, onde a culpa por erros ou falta de atitude em determinados momentos do jogo geram conflitos, e caminham à reações de revide, de forma verbal até então. - “Você é burro?”. - “Você não sabe jogar!”. – “Vai se f$#@!”. Não há diálogos entre eles para mediar os conflitos, tornando as relações tensas durante a vivência. Fato que notei evidenciado nos burburinhos (reclamações veladas ao professor ou a algum colega próximo sobre a conduta de determinado colega com menos habilidade. “Professor, o Matheus não sabe jogar, troca ele de time, ele faz tudo errado! - “O Rian não consegue fazer as coisas direito, ele é muito burro!”), e em algumas falas sobre determinados alunos e suas ações no jogo. Houve a necessidade de uma paralisação, para retomar as regras e seguir até o final do jogo, o qual foi estipulado por pontos no início, pelo professor.

Após a paralisação, houve uma diminuição das atitudes desrespeitosas, porém dos conflitos não. A ocorrência dos conflitos é em torno das regras e da forma que alguns alunos vivenciam o jogo, usando, segundo eles de força excessiva para tocar/pegar os colegas, por invadir os limites das linhas. Não identificamos embates entre gêneros ou até mesmo étnico-racial. Seguimos até o final do jogo, onde nos reunimos ao centro para uma roda de conversa sobre a vivência da prática corporal e as condutas durante.

Na roda de conversa retomamos a intencionalidade das intervenções para que os alunos possam refletir sobre os pontos identificados durante a vivência, que as ações devam partir deles desde a identificação até a mediação/resolução. Notamos que apenas alguns alunos se manifestaram sobre, apontando os

possíveis conflitos identificados por eles, como divergência no entendimento da regra e nas condutas. Apontaram que houve violência física e verbal, apontando xingamentos e atitudes como empurrão ou tapa. Percebemos que ainda tiveram dificuldades para identificar alguns momentos, pois entendem que é somente papel do professor realizar a ação, não tiveram tanta autonomia para observar e apontar. Me chamou a atenção que durante o jogo, os alunos buscam a figura do professor quando há conflito, apontam sua ótica e a colocam como verdade sem escutar o outro, cobrando resolução que seja positiva para si, um ponto ou uma liberação do congelamento (característica da prática corporal de hoje), o que ficou evidente na roda de conversa. Por ser a primeira aula, tivemos falha na comunicação e no desenvolvimento de alguns pontos (deixar claro os diversos tipos de violência, a definição de conflitos e como organizar os papéis nas práticas corporais coletivas ou sociomotrizes de oposição-cooperação simultâneas), o que faremos nas aulas seguintes.

Diario de Aula do Professor

Aula 02 – 21 de Março de 2025

A aula teve seu início na quadra, com o jogo “pega-rabo”. A atividade foi explicada, reforçando a dinâmica e as regras. Foram distribuídas as fitas (laranja e preta) para os alunos, momento que gera situação de conflito, pois os alunos, mesmo após a explicação da prática, que é individual, tendem a se dispor em equipes e escolher as cores que irão ficar (importante ponto para nos atentarmos, e construir ações que minimizem e/ou problematizem esse conflito, como por exemplo trazer fitas de apenas uma cor). Após a vivência da prática individual, fizemos uma breve parada para escolha dos capitães e formação das equipes. Após a formação das equipes, retomamos as regras que são idênticas ao jogo individual, diferenciando no fato de que agora temos equipes e somente a fita do adversário pode ser tomada. Não identificamos conflitos nesse momento de formação das equipes. Ao iniciarmos a vivência, começaram a aparecer as primeiras situações de conflito, inicialmente provocadas pela interpretação/desentendimento das regras e dinâmica do jogo, a forma que penduraram as fitas (dificultando a tomada pelos adversários por estar escondida sob a camiseta ou na frente dos shorts/calça). Identificamos algumas

reclamações que geraram tensão e divergência, não se tornando um desdobramento em violência. – “Ele está roubando”, disse um dos alunos, no momento da reclamação. Foi necessária uma pausa para arrumar e padronizar a forma que as fitas seriam penduradas, o que no decorrer da vivência acabou se desfazendo diversas vezes. Ao reiniciarmos a prática, havia um aluno que tentava tomar a fita de maneira mais forte, pois o colega tentava segurar a fita. Houve um choque e um empurrão, logo após um dos envolvidos xingar o adversário: “Tomar no #$@&, seu #$@&!”, o que nos fez pausar mais uma vez a partida. Pontuei a situação como desrespeitosa e que isso era uma forma de violência, após, retomamos o jogo (a ideia nesse momento é de que os alunos possam observar e pontuar as ações desrespeitosas, de violências física e verbal e os possíveis conflitos, buscando identificar as possíveis origens). Algumas intervenções no decorrer dessa parte da vivência, não foram necessárias a paralização do jogo, sendo apenas apontado para o grupo a ocorrência. Ao final da primeira partida, retomamos as regras, questionando o cumprimento das mesmas e como isso pode interferir no jogo, no resultado final. Ainda, questionamos se o descumprimento das regras gera algum tipo de conflito, buscando identificar a origem dos mesmos. Os alunos apontaram situações que ocorreram nessa primeira partida, como empurrões e trapaças (esconder a fita sob a camiseta, por exemplo). O momento nos traz possibilidades de intervir com ações de reflexão sobre as condutas, o que faremos após identificar as possíveis origens e/ou ações que levem a tais atos de desrespeito e agressão. Seguimos para a segunda partida, onde foram identificadas situações desrespeitosas (violência verbal). Ora ocorrendo na interação entre adversários, ora entre os próprios companheiros de equipe, que cobram ações de forma desrespeitosa. A atividade foi finalizada, e então formamos uma roda de conversa para socializar as situações identificadas, e após a apresentação de um modelo pelo professor, solicitamos aos alunos que produzissem/criassem uma ilustração em folha (sulfite), no formato de quadrinhos, onde seriam apontados os diálogos/ações/atos desrespeitosos identificados na prática de hoje. Essa ação teve a intenção de levar o aluno a observar, refletir e apontar ações desrespeitosas durante a vivencia da prática corporal, sejam elas com os colegas ou consigo. Os registros serão reutilizados

num momento futuro para retomada e construção de ações para minimizar as condutas desrespeitosas e violentas. A ação de registro foi finalizada na sala de aula, pela praticidade do material e adequação do ambiente que continha espaço apropriado.

Diário de Aula do Professor

Aula 03 – 28 de março de 2025

Hoje iniciamos na sala de aula, onde foram explicadas as atividades de vivência e observação que aconteceriam na aula e solicitado que todos levassem papel e lápis para a quadra para anotações. Na quadra, numa roda inicial, formamos as 3 equipes (a ideia inicial eram 4 equipes, mas faltaram alguns alunos tendo no total 18 que ficaram divididos em 3 equipes de 6 cada). Os capitães das equipes decidiram através do “jo-ken-pô” quem seriam as duas equipes a iniciarem a vivência, enquanto a terceira seria a responsável pela observação e apontamento dos conflitos e desdobramentos em violências física e verbal e/ou situações desrespeitosas. Não propusemos roteiro estanque ao grupo, orientamos que deveriam atentar-se para todas as situações que entendessem como divergente das situações de respeito às regras, à dinâmica do jogo, aos companheiros de equipe e adversários. Os jogos foram delimitados por tempo e/ou pontos, onde combinamos que seriam 10 minutos cada partida e que venceria quem tivesse derrubado mais cones ou derrubasse todos os cones antes do final do tempo. Foram 3 jogos, iniciando com a equipe AxC e a equipe B fazendo a observação, na sequência jogaram as equipes AxB e a equipe C fez a observação, e por último as equipes BxC jogaram enquanto a equipe A observou para apontar os conflitos.

A prática corporal foi o jogo “bola na casinha”, e cada equipe posicionou suas “casinhas” no campo de defesa (optamos pela autonomia dos alunos nesse momento). Iniciada a vivência, os alunos se posicionaram fixamente em frente aos alvos, cada qual protegendo o que entendeu como seu único alvo a ser protegido (ponto que foi tratado na roda de conversa, orientando que todos da equipe devessem defender os alvos, não há alvo fixo por aluno), tendo até alguns alunos sentando-se durante a atividade, depois que seu alvo foi derrubado

(orientamos que voltassem ao jogo). Deixamos a prática transcorrer, até que surgissem novos conflitos com relação a dinâmica do jogo e suas regras, pois não era permitido adentrar o círculo (bambolê) que havia em volta do cone (alvo) e não ultrapassar as linhas limítrofes do campo adversário. Orientávamos sempre quando alguma ação/conduta fugisse à regra/dinâmica, para que o jogo transcorresse de forma mais fluída, porém houve momentos de reclamação e a necessidade de paralisação e interferência.

"- Professor, eles estão entrando no nosso campo."

"- Professor, pode ficar dentro do círculo?"

"- Professor, tem mais de um aluno defendendo a casinha, isso pode?"

As falas dos alunos demonstraram conflitos gerados pelo não entendimento de alguns pontos das regras e dinâmica, sendo necessário reforçar o que foi explicado no início. Um ponto de atenção, pois vimos nesse momento a possibilidade de tratar os conflitos através da reflexão de suas ações e possíveis alterações/construções das regras e até da dinâmica do jogo, criando possibilidades de intervenção nas atitudes identificadas pelos próprios alunos.

A atividade de hoje necessitou de pausas para troca das equipes e recolhimento das anotações/apontamentos da equipe de observação. Nesse momento fizemos intervenções (orientando os alunos sobre a necessidade de desempenharem papéis no jogo que levem a ações mais assertivas quando se pensa no coletivo e no objetivo que tem o jogo, também sobre buscarem entender que esses papéis são importantes e podem auxiliar na resolução dos conflitos quando tem seu entendimento claro) reforçando, além do papel de cada um na prática corporal, aspectos (alunos que têm mais autonomia e protagonismo na prática, alunos que não se envolvem tanto e alunos que ficam passivos em determinados momentos do jogo) que foram observados na vivência que acabara. Isso para auxiliar a equipe de observação e levar à reflexão as equipes que estavam no jogo.

Ao final da vivência, fizemos uma breve roda de conversa para finalizarmos a atividade e socializar alguns pontos das observações que foram registradas em papel, bem como propor possibilidades de intervenção pelos alunos durante as próximas vivências. Notamos que as possibilidades de intervenção ainda são

mais punitivas do que educativas, indo para o caminho de excluir o colega que “erra” por um determinado momento do que levar o ato para um campo do diálogo. Os alunos ainda não demonstram domínio para tratar o conflito e evitar seus desdobramentos.

Equipe A – Capitão Luiz Gustavo
- “Fulano passou a linha do vizinho.”
- “Fulano xingou a irmão da menina que tem autismo.”
- “Lucas passando da linha verde.”
- “Luiz não passou a bola.”
- “As pessoas estavam passando da linha do meio”
- “Fulano passou da linha do vigia.”
- “Luiz passou da linha verde.”
(A linha verde era linha limítrofe da quadra, utilizamos as linhas do voleibol como demarcador de espaço/campo)

Equipe B – Capitão Gabriel
- “Vi xingamentos.”
- “Provocar o time adversário. Chup@.”
- “Desrespeitar as regras.”
- “Discussão em equipe.”
- “Não obedeceu a regra. Discussão.”
- “Não aceita as regras. Fica no lugar errado.”

Equipe C – Capitão Luiz Pereira
- “O Natanael não quer deixar ninguém jogar a bola.”
- “O Natanael xingou alguém.”
- “Eles passaram da linha verde que separa os dois campos.”
- “O goleiro passa da linha.” (Goleiro, no caso, seria o vigia da equipe)

Ao final da vivência, fizemos uma breve roda de conversa para finalizarmos a atividade e socializar alguns pontos das observações, bem como propor possibilidades de intervenção pelos alunos durante as próximas vivencias.

Diário de Aula do Professor

Aula 04 – 02 de abril de 2025

Iniciamos a aula de hoje com a vivência da prática corporal “carimbo”, um jogo já conhecido pelos alunos e que ainda assim gera alguns conflitos em sua prática. conflitos acerca da dinâmica do jogo, como a quantidade de passos, o arremesso repetido por alguns alunos ou alunos pegos que burlam a regra. deixamos os apontamentos e reflexões para o final da atividade, não interferindo durante. ao final do tempo estipulado, sentamo-nos para uma breve roda de

conversa, onde apontamos algumas observações do jogo inicial. retomamos as regras do jogo bem como sua dinâmica, ressaltando alguns pontos do jogo como exemplo, problematizando com os alunos as situações descritas. como foi feito isso? retomando as regras iniciais e refletindo sobre o cumprimento e descumprimento, e que poderiam gerar conflitos. o que você falou e o que os/as alunos/as falaram? reforcei a importância do cumprimento das regras para evitar conflitos. os alunos apontaram a mesma ideia, identificaram os descumprimentos e as situações de desrespeito. retomei a importância do diálogo para tratar os conflitos e evitar situações indesejadas. você precisa trazer esses dados para cá, senão sua pesquisa fica comprometida. após, alteramos para a prática sociomotriz “carimbo em equipe”, onde altera-se a dinâmica em relação ao jogo anterior mesmo mantendo semelhança no desenvolvimento. explicamos novamente a atividade, reforçando as regras e a diferença da dinâmica em relação a anterior, agora eram equipes e alvos específicos. não havendo dúvidas sobre o jogo, separamos as equipes (o que identificamos como momento e espaço gerador de conflitos: – “não quero jogar no time dele!” – “ele é ruim, não escolhe não!”) e definimos quem saiu com a posse da bola (atacante). apesar desses desafios, como você organizou a turma? todos/as jogaram ou alguns/mas continuaram resistentes a participar? o que você fez? fizemos os alunos refletirem que o jogo coletivo se dá pela participação de todos, e que jogar juntos é o objetivo, não apenas um aluno ganhará o jogo individualmente. assim, todos aceitaram estar na equipe selecionada e jogaram. mesmo não apontando dúvidas no início, no decorrer da atividade identificamos novos conflitos relacionados à interpretação das regras novamente (quantidade de passos dados, a forma de livrar-se do congelamento gerado por ter sido tocado pela bola, onde ficar sentado) além de atitudes relacionadas ao novo, pois a prática mesmo tendo semelhança com a vivência do início da aula, traz uma dinâmica diferente onde os papéis são outros (na prática anterior o jogo era individual, onde cada aluno dependia apenas de si para permanecer e vencer o jogo, na segunda prática o jogo é coletivo e dependiam do grupo para vencer, o que mudou a relação dos alunos deixando de ter apenas adversários, tendo companheiros de equipe onde deveriam interagir com). A aluna Estela veio reclamar que tocou o colega e ele não se sentou. o aluno Natanael xingou o

colega que o queimou. o aluno Daniel disse que a Lorena xingou a mãe dele. Lucas comentou que o Matheus o mandou #$@#$@&! Fizemos uma parada para retomar as regras, refletir sobre as situações apontadas e propomos mais 10 minutos de jogo. após essa parada, não identificamos atitude desrespeitosa, porém ainda ocorreram conflitos sobre as regras e dinâmica, onde os alunos tentavam burlar as regras do jogo para vencer o adversário, e ainda buscavam ações paralelas como passar fora do limite estabelecido para escapar do adversário ou até mesmo dar passos a mais quando o máximo eram três. (quais? descreva-as aqui, mesmo que sejam as mesmas de antes). realizamos mais uma parada para apontar as situações ocorridas até então, tentando identificar quais violências (o que os/as alunos/as identificaram como violências? descreva. eles manifestam alguma diferença entre violência e conflito? se sim, como?) ocorreram e de onde originaram, além de problematizá-las. durante a parada, pudemos observar que os alunos identificam os atos de violência (xingamentos, empurrões, chutes) e desrespeito, porém ainda têm dificuldade em identificar a origem desses atos, se realmente originam num conflito ou há outras motivações.

As regras trouxeram conflitos, pois não interpretaram corretamente alguns pontos gerando desentendimentos e reclamações, dessa vez mais voltadas ao professor.

- *“Professor, queimei a Natalia e ela não sentou!”*
- *“Professor, o Luiz Henrique arremessou a bola. (não pode, deve ser tocada no adversário!)”*
- *“Professor, o Lucas deu mais que três passos para queimar!”*
- *“Professor, na cabeça vale?”*

No momento reforcei que tais apontamentos seriam tratados ao final da aula, mas que era interessante chamar a atenção para o ocorrido sim. finalizado o período estipulado, formamos uma roda de conversa para apontar e registrar as situações identificadas. finalizamos a aula na sala, retomando as situações ocorridas que foram identificadas como conflituosas, desrespeitosas e de violência. após o registro socializei os apontamentos, questionando se houve

algum que não constava ali. os alunos responderam que apenas o que estava no registro é que foi identificado por eles, alguns inclusive nada apontaram nos registros, demonstrando que ainda não conseguem identificar os atos de violência ou desrespeito gerados na aula como algo que fuja da normalidade. reforcei que os apontamentos serão utilizados futuramente.

Diário de Aula do Professor

Aula 05 – 04 de abril de 2025

Iniciamos a aula de hoje na quadra, onde explicamos a prática corporal do dia - Jogo dos 10 passes. Selecionamos dois alunos para serem os capitães (essa dinâmica tende a favorecer o protagonismo aos alunos menos participativos) e formarem as equipes. A vivência de hoje foi, por si só, geradora de conflitos por ser uma experiência nova aos alunos. Talvez a nova prática gere um desentendimento, diria que condutas desajustadas pela nova forma de movimentar-se ou até a dinâmica diferente de outras práticas corporais vivenciadas até então pelos alunos, gerando conflitos que não resolvidos, se desdobram em situações de violência e desrespeito. A disposição dos alunos foi completamente anárquica (como aponta Garganta (1995), o abuso da verbalização para pedir a bola, aglutinação em torno da bola e visão central com enfoque na bola são características da fase anárquica do jogo), e essa aglutinação ao redor da bola acabou gerando trombadas, tombos e empurrões durante os primeiros momentos, onde fizemos uma paralisação para explicar novamente a dinâmica do jogo, suas regras e argumentar sobre as formas de se posicionar durante o jogo. Retomamos a atividade, e notei ainda dificuldade entre os alunos para buscarem espaços e receberem a bola, entendemos que foi o primeiro grande desafio da vivência pois o jogo e sua dinâmica eram os geradores de conflitos, reforçando minha observação sobre a nova experiencia acerca de uma prática corporal nova no contexto dos alunos, que como notamos foi em seu primeiro momento de total aglutinação sobre a bola, tanto a equipe da posse quanto os adversários. Foi necessária uma parada para realizarmos uma roda de conversa, onde expomos alguns dos pontos que foram identificados até o momento. Neste momento somente o professor falou, apontando alguns conflitos e situações de suposta violência (como as trombadas e empurrões) e

as situações desrespeitosas, por ser uma prática corporal nova para o repertório dos alunos, tentamos com essa parada melhorar a experiencia e não tornar a prática geradora de conflitos por si só. Após a parada o jogo teve uma leve melhora, mas ainda com esbarrões, e outros contatos como tentativa de tomar a bola da mão do adversário, o que foi explicado no início que era proibido. Várias paradas para apontar os conflitos, as ações que eram permitidas e as não permitidas, bem como identificar junto aos alunos se houveram situações desrespeitosas até o momento, o qual tivemos resposta positiva com xingamentos, empurrões e puxões.

"- O Luan me empurrou para pegar a bola!"

"- O Renan tomou a bola da minha mão, dando um tapa!"

"- Professor, o Fernando me xingou porque eu peguei a bola!"

Paramos a vivência e buscamos, além de apontar as situações acima, propor soluções que pudessem auxiliar na resolução dos conflitos/situações desrespeitosas. (nesse momento a proposição partiu do professor, pensando ser mais interessante mostrar um caminho aos alunos mediando alguns momentos) Propusemos, então, fazer o jogo dos 10 passes em silêncio, ficando apenas os gestos para a comunicação entre as equipes. Ao iniciarmos a vivência dessa prática, notamos que os alunos que mais tendem a manter a posse da bola, começaram a fazer sons com a boca, onde fizemos nova paralisação e explicamos que era silêncio total e apenas os gestos valeriam para a comunicação entre as equipes. Alguns utilizaram as palmas para que se fizessem ser vistos, para receber a posse, outros ficaram parados parecendo que fugiam do protagonismo de estar com a posse (um ponto que deveremos tratar nas próximas aulas).

Na sequência, ainda observamos conflitos em relação às condutas dos alunos, com alguns empurrões e tapas na bola enquanto estava na mão do adversário, com relação à nova dinâmica também houve conflito, pois alguns alunos vinham reclamar que o adversário havia produzido sons (notamos aumento nas reclamações).

A vivência do jogo dos 10 passes gerou muita situação de desrespeito e violências física e verbal, talvez por ser uma prática nova no repertório dos alunos. Mas notamos que os alunos estão mais atentos às situações de conflito e seus desdobramentos, identificando e apontando com mais frequência, mesmo que eles ainda não evitem os desdobramentos. A ideia é que possamos criar situações em conjunto e buscar soluções através do diálogo, não deixando imperar uma opinião sobre a outra.

Ainda, analisando o jogo sob a praxiologia motriz, notamos que o jogo mesmo sendo sociomotriz de cooperação-oposição não traz um alvo para que seja o fim, o objetivo da equipe que tem posse da bola. Possivelmente, faz com que a equipe sem a posse possa aglomerar mais no entorno de quem tem a posse, do aluno que mantém a bola, gerando mais contatos, o que possivelmente possa gerar mais conflitos pelas trombadas, tapas e empurrões.

Diário de Aula do Professor

Aula 06 – 09 de abril de 2025

Iniciamos a aula de hoje na sala. Após selecionar os capitães e dividir as equipes, propomos aos alunos que criassem encenações de conflitos e/ou seus desdobramentos para socializar na quadra, enquanto um grupo socializou sua criação o outro observou para apontar quais conflitos e/ou desdobramentos ocorreram e propor possíveis soluções para evitar a ocorrência das situações de desrespeito/violentas. Tiveram um tempo de 5 minutos para criarem a encenação, e na quadra realizar a socialização.

Equipe Amarela criou uma encenação trazendo uma situação de conflito gerada após uma trombada entre os adversários. O conflito gerou aglomeração ao redor de um participante, porém não deixaram claro se houve situação de desrespeito e/ou violência. Fato afirmado por uma aluna que observava, alegando que a sequência estava errada em sua opinião.

Equipe Laranja criou uma encenação de conflito gerada após trombada, que evoluiu para aglomeração se desdobrando em violência física (puxões e empurrões). Essa equipe deixou mais claro a origem do conflito e seu

desdobramento, possibilitando a observação para o apontamento e possibilidades de intervenção.

Durante a representação, os grupos apontaram as situações assertivamente, demonstrando compreensão acerca do tema, o que nos mostra um avanço no que diz respeito a compreender as situações conflituosas que geram atitudes de desrespeito e violência. Porém, ainda entendemos que os alunos não conseguem encontrar soluções para que não ocorram os desdobramentos, pois durante as encenações, levantamos questões para estimular a reflexão dos mesmo sobre as possibilidades de intervenções que não fossem punitivas, dando oportunidade de diálogo a ambas as partes, e sempre com a preocupação de não imperar uma fala sobre a outra.

"- O que aconteceu durante a encenação!?"

"- Porque aconteceu a agressão!?"

"- O que podemos fazer para resolver essa situação!?"

Foi dado um tempo, e os alunos registraram em folha de papel suas observações e possíveis intervenções para a próxima atividade.

- *"Aconteceu conflito e briga".*
- *"Eu vi o Natanael empurrando a Estela para pegar a bola".*
- *"O Luiz ficou em cima do Wendel, tentando tomar a bola da mão dele".*
- *"O Thaylor trombou na Halina, eu acho que foi por querer."*
- *"Eu deixaria 5 minutos fora."*
- *"Tira até terminar o jogo".*
- *"Deixa ele de fora dessa brincadeira".*

Na sequência, vivenciamos o jogo "Bola na Torre". Os alunos aglomeram muito em cima da bola, sendo necessária a constante intervenção a respeito das regras e dinâmica do jogo. Mesmo reforçando as regras, as condutas e a dinâmica durante o jogo, apresentam dificuldade em compreender e aplicar na prática. Nesse contexto, vamos observando a geração de conflitos que se originam no descumprimento das regras, em alguns momentos nas condutas dos alunos no papel de defensor. Com relação ao protagonismo, também notamos que há conflito com alunos que tem maior interação (demonstram ter maior autonomia para buscar a posse da bola ou o alvo, deixando outros alunos numa situação mais passiva durante o jogo ou com menos posse e participação),

pois cobram dos que tem menor interação ou que entendem que tenha menos habilidades, evitam passar a bola criando situação de desconforto e desrespeito entre eles. Não observamos xingamentos, mas muitos empurrões, tapas e trombadas. Houve algumas reclamações de xingamentos velados, de forma não explicita onde não foi possível ser identificado por todos, aonde os alunos vinham perto do professor fazer a reclamação esperando punição por parte do docente. as reclamações partiam da interpretação isolada desse aluno, sem ter a devida reflexão e socialização aos demais, como acontece nas rodas de conversa que todos podem expor suas visões e observações ao grupo, o que é relevante para entender o conflito ocorrido e problematizá-lo, possibilitando evitar a ocorrência de situações futuras de desrespeito e violência, o que não ocorre quando a reclamação é velada e isolada do grupo. Ao final da partida, realizamos uma breve roda de conversa, onde explicitamos a próxima atividade.

Os alunos foram estimulados a alterarem/criarem regras para o jogo “Bola na Torre” após analisarem as encenações e vivenciarem o jogo, tiveram um tempo de 5 minutos cada. Porém, não foi possível realizar a vivência do jogo nessa aula, ficando para a próxima, onde iniciaremos com o jogo alterado/criado pelos alunos.

Diário de Aula do Professor

Aula 07 – 11 de abril de 2025

Iniciamos a aula de hoje na quadra. Os grupos criados na aula anterior socializaram as regras construídas por eles para o jogo “Bola na Torre”, após vivenciarem esse jogo com as regras trazidas pelo professor como consta no plano de aula. Seguem abaixo as alterações propostas pelos alunos:

- *“A regra que eu criei é quem xinga sai do jogo. Se duas pessoas brigarem as pessoas que brigaram ficaram uma rodada sem julgar.”* Luiz Henrique Lucas Mateus Gabriel Souza.

- *“Não pode tacar a bola no amigo”. – “Não pode entrar no lugar do Capitão.*” Hadassa.

- *“O jogo foi legal, mas para mim eu não gostei de fulano ficar empurrando e por mim tirasse do jogo. Essa poderia ser a regra do jogo quando o fulano falasse que o outro não cumpriu a regra tirasse do jogo*”. Ester

- *“Se o amigo adversário do outro time pegar a bola na mão do oponente vai ficar um minuto e se xingar vai ficar mais dois minutos sentado. Quem entra na linha vermelha e não pode ser impedido de arremessar.”* Jennifer, Lorena, Evelyn, Júlia

- *“É um projeto, proibido xingamentos e socos nas pessoas, e empurrões. É para obedecer as ordens da brincadeira. Todas as pessoas não estão obedecendo as regras. Um passo da Linha Verde. O outro dá socos na outra pessoa. Outro empurra.”* Kevyn

- *“Eu achei muito legal o jogo bola na torre. A regra que tinha que passar a bola um para o outro e para sua Torre.”*

- *“Não pode ficar sentado, mas mascando chiclete”*. Maria

- *“Tacar a bola para os companheiros”.* Larissa

- *“Não pode chutar o amigo”.* Helena

- *“Se fulano ficar brigando tira do jogo.”* Ester

- *Pode correr, se o capitão xingar troca de capitão, não pode entrar na área do capitão. Não pode atacar de perto. Não pode ficar muito tempo com a bola. Não pode tirar a bola do time adversário”*. Natalia, Rian, Luiz José e Wendel.

- *“Os meninos querem jogar futebol Só que as meninas querem jogar queimada pega-pega”.* Grupo do Luiz Gustavo e Ronaldo

- *“Não pode ficar muito tempo na frente do Capitão e não pode ficar com a bola por muito tempo”.* Grupo Daniel, Taylor.

Fizemos a leitura das regras formais constantes no plano de aula e das regras criadas pelos estudantes, tratando coletivamente para que haja consenso na inserção das mesmas para o jogo. Após a socialização, reforçamos com os alunos as regras criadas por eles próprios e a importância do cumprimento para uma vivência mais fluida do jogo com menos conflitos. Ainda é perceptível o constante aglomeramento no jogador com a posse da bola, o que observamos que gera atitudes de desrespeito quando há empurrões ou trombadas, ainda há o ímpeto de tomar a bola do adversário sem esperar o momento de interceptar, tentando se colocar a frente ou até mesmo batendo na mão do adversário. Durante a vivência, realizamos duas paradas pontuais (em momentos que geraram maiores reclamações e conflitos acerca do desentendimento das regras) para salientar as regras criadas, bem como seu cumprimento. Foram criados, através dessas paradas, momentos de reflexão sobre as atitudes dos

alunos com relação às regras e a interação com seus companheiros e adversários. Durante a vivência do jogo, alguns alunos sempre vinham em direção ao professor para reclamar de determinada atitude que entendeu como não condizente às regras e/ou dinâmica do jogo. Nesse momento fazíamos o exercício de fazê-los refletir, questionando sobre as situações ocorridas (o que aconteceu exatamente? Foi apenas um conflito ou se desdobrou em situação de desrespeito/violência? E como poderíamos evitar isso?), sobre o que identificaram e apontar possíveis soluções para a situação (como a intenção era deixar a vivência o mais fluida possível, as paradas pontuais foram realizadas numa intenção de proporcionar aos alunos o exercício de observação para que os apontamentos finais fossem o mais próximo possível do acontecido durante a vivência), para que no momento da roda de conversa final pudéssemos inserir todas as ideias/possibilidades criadas. Realizamos uma breve parada com roda de conversa para retomar as regras, dinâmica e os papéis no jogo (esse momento foi apenas para organizar a prática corporal, pois observamos que havia muita aglomeração ao redor de quem tinha a posse, favorecendo o surgimento de situações conflituosas) para que pudéssemos dar maior fluidez à prática, já que observamos que os alunos aglomeram ao redor da bola com gerando um maior contato entre eles, o que dificulta analisar se são voluntários ou involuntários, pensando até nas condutas desajustadas ou perversas. Buscamos analisar rapidamente o cenário junto aos alunos, com algumas questões levantadas por alguns deles durante a prática até então.

Questões relacionadas as condutas dos companheiros e adversários da prática.

- *“Professor, o Rafael está dando tapa na mão de quem está com a bola, e não pode!”*

- *“Professor, o Leandro está pulando em cima de mim quando eu estou com a bola!”*

- *“Professor, eles ficam parados ou pulando na frente da gente, isso atrapalha.”*

- *“Professor, pode ficar na frente do capitão?”*

Novamente, observamos que os alunos identificam e conseguem apontar as situações que geram conflitos, entre eles e entre os demais colegas. A dificuldade ainda persiste na questão de interagir de forma harmoniosa quando há o conflito, evitando seus desdobramentos em forma de violências física e verbal. Seguimos com o jogo “Bola na Torre”, trocando alguns alunos de papéis, pois notamos que o papel de capitão era o mais procurado, pelo entendimento que seria o que mais teria contato e posse da bola. Não houve ausência total de situações desrespeitosas e/ou conflitos, porém houve maior apontamento pelos alunos e tentativas de tratar o conflito na sua origem, mas sem ações que fossem realmente assertivas, como uma reflexão conjunta sobre o momento que ocorreu o conflito. Realizamos uma roda de conversa ao final, buscando apontamentos dos alunos sobre a vivência e as relações das interações com as construções feitas por eles. Fizemos um questionário (COMO CONSTA NO PLANO DE AULA) para aplicação na roda de conversa, onde procuramos levar os alunos à uma reflexão sobre as construções, interações e situações desrespeitosas ocorridas na atividade de hoje.

Houve alguma interação desrespeitosa na aula de hoje?

- *“Sim.”*

. Qual momento vocês identificaram essa situação?

. Poderiam relatar a situação que presenciaram?

- *“Quando o Luiz Gustavo ia pôr o capitão, o Wendel ficou bravo e xingou ele. Quando o Daniel tirou a bola da minha mão e mandou eu calar a boca. O Nathanael que não soube perder e ficou xingando os outros.”*

. As mudanças nos jogos teriam relação com a ocorrência dessas situações, ou não teria?

- *“Sim, não estavam respeitando as regras.”*

. Qual jogo vivenciado teve mais interações desrespeitosas?

. Qual jogo teve menos interações desrespeitosas?

Não souberam responder

. Quais as características dos jogos vivenciados hoje com relação a interação entre vocês?

. Essas características levam a ocorrência de situações respeitosas ou desrespeitosas? Porque?

- “Levaram a situações desrespeitosas, pois acabavam voltando pior do que quando saiam.”

As características de um jogo trazido pelo professor e de um jogo (re)criado por eles. A relação do cumprimento das regras também foi questionada, pois foram criações coletivas do grupo. O questionário nos auxiliou na observação, apontando que os alunos conseguem observar e apontar as situações, mas ainda não tem formado uma maneira de tratar os conflitos em sua origem, evitando todas as ações que julgam não condizer com o intuito do jogo, da vivência da prática corporal. Durante a roda de conversa, tivemos ideias sobre possibilidades de intervenção, mas entendemos que as soluções partem para a punição mais do que para a reflexão, quando os alunos trazem em sua proposta, ações como exclusão por tempo determinado (3 minutos, por exemplo) e ações que excluem totalmente do jogo naquele momento, o que não leva à reflexão sobre o ato/gesto e sim a ocasionar novas atitudes de desrespeito, como apontaram acima.

Diário de Aula do Professor

Aula 08 – 16 de abril de 2025

Iniciamos a aula de hoje na quadra retomando a intencionalidade das ações da vivência, buscando reforçar e fixar com os alunos. Na sequência, os grupos criados na aula anterior socializaram novamente as regras construídas por eles para o jogo “Bola na Torre”. Fizemos novamente a leitura das regras para tratá-las junto aos alunos, para que haja consenso na inserção delas no jogo, e analisar/compreender se tais criações foram assertivas no que diz respeito a evitar atitudes desrespeitosas e de violência nas aulas. Seguimos para a formação das equipes, onde observamos conflitos gerados pela intenção de jogar com quem eles acreditam ser mais habilidoso, que se desdobraram em xingamentos. Fizemos intervenção, apontando a situação desrespeitosa e que o conflito gerador poderia ser evitado, pois a escolha é dos capitães e que todos irão passar por esse papel e terão essa autonomia de escolher/formar as equipes. Após a escolha, seguimos para a vivência, onde ainda percebemos

aglomeração no jogador com a posse da bola, que possivelmente seja gerador de conflitos e atitudes de desrespeito quando há empurrões ou trombadas. Ainda há o ímpeto de tomar a bola do adversário sem esperar o momento de interceptar, tentando se colocar a frente ou até mesmo batendo na mão do adversário. Notamos que alguns alunos não buscam movimentar-se para se livrar da defesa e receber a bola ou até mesmo com posse, não utilizam a regra para se desvencilhar do defensor para fazer o passe. Não buscam o companheiro livre na maioria das vezes, realizando passes que são interceptados ou acabam em erros. Tais situações geram conflitos entre os companheiros e situações de desrespeito, como xingamentos. Durante a vivência do jogo, ainda, alguns alunos vieram em direção ao professor para reclamar de determinado ato/ação do jogo que foge às regras, o que entendemos como conflito (reclamação), mas que não houve um ato de desrespeito/violência contra companheiros ou adversários. Momento que buscamos fazer o exercício de reflexão junto a eles olhando para o que diz as regras criadas/combinadas por eles. Continuamos observando que os alunos identificam e conseguem apontar as situações que geram conflitos, entre eles e entre os demais colegas. Porém, a dificuldade ainda persiste na questão de interagir de forma harmoniosa quando há o conflito, evitando seus desdobramentos em forma de violências física e verbal. Seguimos com o jogo “Bola na Torre”, reforçando que todos os papéis (atacante, defensor, capitão) são importantes, pois notamos que ainda o papel de capitão era o mais procurado, pelo entendimento que seria o que mais teria contato e posse da bola, o que não ocorreu. Finalizamos a aula com uma roda de conversa (questionário anexo), e logo após solicitamos que os alunos escolhessem duas práticas corporais para a aula seguinte, onde iremos alterar/construir regras coletivamente para a vivência na aula.

RODA DE CONVERSA

Pessoal, um por vez, não precisa todo mundo de uma vez. Depois eu vou pedir que vocês também me passem isso, mas aí eu vou anotar. Vou fazer algumas questões aqui, tá?

Houve alguma interação desrespeitosa na aula de hoje?

Sim

Em qual momento vocês identificaram essa situação?

- “Quando o Luiz Gustavo ia colocar o capitão, o Wendel ficou bravo e xingou ele.”

Teve outro momento?

- “Eu fui tirar a bola e o Natanael me mandou calar a boca.”

Mais algum?

- “O Natanael não soube perder e ficou xingando os outros.”

Houve trombadas?

Sim

Depois dessas trombadas, como que vocês reagiam?

Ó, pessoal, rapidinho. Depois das trombadas e empurrões, como que vocês reagiam com o colega?

- “Ficava bravo e empurrava de volta, é isso, né? Ou xingava.”

- “Ele me xingou professor, só porque tirei a bola dele.”

E não era a atitude que a gente esperava quando a gente reconstruiu a regra, não é? Então.

Não, tudo bem. Isso aqui agora, depois a gente resolve.

As mudanças nos jogos teriam relação com a ocorrência dessas situações? Ou não teria?

Quando vocês mudaram, a proposta que o professor deu de vocês mudarem, colocar regras novas, mudar alguma dinâmica do jogo, elas tiveram relação com o que aconteceu no jogo? Que vocês falaram? As atitudes desrespeitosas têm relação com essas alterações?

- “Eles não respeitaram. Não estavam dando passos para trás.”

Exatamente.

E a gente colocou lá aquela questão de um minuto, quem empurrasse, quem batesse na bola. Isso alterou alguma coisa a situação desrespeitosa?

Não.

Diminuiu, aumentou? Aumentou. Só aumentou o xingamento.

Então a gente tem que pensar em algo pra isso diminuir, não é?

Quais as características dos jogos vivenciados hoje com relação à interação entre vocês? Essas características levam à ocorrência de situações respeitosas ou desrespeitosas? E por quê?

Deixa-me explicar a pergunta. Quando vocês mudaram as regras, vocês mudam alguma característica do jogo, né? Por exemplo, bateu, empurrou, bateu na bola,

na mão do adversário. A questão do afastar e a questão do xingamento. Essas coisas que vocês alteraram, ela muda a característica do jogo e ela torna as interações entre vocês mais respeitosas ou menos respeitosas?

Menos

Tornou menos? E por que vocês acham isso?

Acabava voltando pior do que quando saiu.

Interessante. Diga-me.

Podia ficar mais um minuto.

Interessante.

É uma regra até pra gente pensar numa próxima atividade. Agora, o que eu vou pedir de vocês? Tá vendo? Vocês observam, vocês conseguem olhar, vocês estão criando isso já. De observar, de se atentar às situações respeitosas ou não.

Mas também eu quero que vocês observem ao cumprimento ou não das regras se isso interfere nas interações, se torna as interações mais respeitosas ou menos, né? Se aumenta a ocorrência de situações desrespeitosas? O que você acha? Tá, pessoal? Então a gente vai construir isso pra próxima aula, tá? Hoje, infelizmente, a nossa aula termina aqui. Eu não vou pedir registro dessa vez. A gente vai só ficar com essa reflexão, com os questionamentos.

Mas na quarta-feira a gente vai fazer outra atividade. E eu vou tentar colocar novamente a proposta de vocês da alteração de regras. Então a gente começa novamente com o jogo bola na torre, bola ao capitão.

Diário de Aula do Professor

Aula 09 – 23 de abril de 2025

A aula de hoje começou a ser construída na aula anterior, onde foi solicitado aos alunos que construíssem regras ou até mesmo alterassem a dinâmica de duas práticas corporais escolhidas por eles. ‘Rouba rabo em equipe” e “Pique Bandeira” foram as selecionadas. Iniciamos a aula com a explicação dos jogos pelas equipes, que previamente foram formadas para selecionar tais práticas e propor a criação/alteração de regras.

Rouba-rabo:

- “Não pode esconder a fita”

- “Não pode agarrar para pegar a fita”

- “Quem está sentado, não pode pegar a fita”

Pique-bandeira:

- *“Não pode empurrar”*
- *‘Não pode entrar mais que 3 na área”*
- *“Quem brigar ou xingar ficará 3 minutos fora”*
- *“Não pode pegar pela roupa”*

Iniciamos a aula pelo jogo “rouba-rabo”, prática que propicia mais contato entre os participantes pela sua dinâmica de tomar a fita que está na lateral da roupa, o que observamos gerar conflitos pelas trombadas/puxões/empurrões que acabaram se desdobrando em violências verbais e situações de desrespeito.

- *“Vai tomar no cu, você fica empurrando.”*
- *“Você não enxerga, para que me puxar?”*
- *“Você está roubando, fica segurando a fita.”*

Nesse momento sempre notamos reclamações dos alunos cobrando a aplicação das regras, em sua maioria de forma punitiva, pois entendiam que as ações são propositais como apontam em suas falas.

- *“Professor, ele está empurrando”*
- *“Professor, ele puxou a fita com força”*
- *“Professor, ele fica segurando a fita” (reação ao ato de segurar ou esconder a fita)*

Realizamos uma pausa após o final da primeira vivencia para apontar as situações observadas e problematizá-las junto aos alunos. Colocamos as reclamações feitas durante a vivência para que pudessem indicar soluções assertivas que evitassem os desdobramentos, mas não tivemos um retorno positivo nesse primeiro momento, apenas o reforço das regras que foram criadas e que não foram cumpridas em determinados momentos. Solicitamos que refletissem sobre as ações e ao final iriamos retornar com os questionamentos.

Partimos então para a segunda prática corporal, o ‘pique-bandeira”, mantendo as mesmas equipes. Após socialização das regras criadas, o jogo inicia. Os conflitos aconteceram no decorrer, ora no descumprimento das regras ora na forma de interação entre os adversários (forma de tocar para pegar ou até mesmo quando tocam e não param), desdobrando em situações de violência verbal, como observado na vivência da primeira prática corporal. Ao final, realizamos uma roda de conversa com os alunos, apontando nossas observações sobre as situações apontadas e relacionando com as possíveis situações indicadas por eles.

Notamos que as regras criadas pelos alunos visaram alterar a dinâmica dos jogos buscando a diminuição/tratamento dos conflitos, mas ainda há ações punitivas em seu rol, que apenas amenizam a situação momentaneamente. A intenção é que as alterações sejam assertivas para intervir nos conflitos e evitar os desdobramentos, sem negar as divergências. Observado tal fato, entendemos ser interessante replicar os objetivos e as intenções para a aula seguinte, buscando maior reflexão/compreensão dos alunos acerca das formas de tratar os conflitos assertivamente, evitando desdobramentos em situações desagradáveis.

Diário de Aula do Professor

Aula 10 – 25 de abril de 2025

A aula de hoje seguiu a dinâmica da aula anterior, onde as regras das práticas corporais foram construídas pelos próprios estudantes. E roda de conversa, retomamos novamente as regras construídas e reiteramos a importância do cumprimento.

Rouba-rabo em equipe:

- *“Não pode esconder a fita”*
- *“Não pode agarrar para pegar a fita”*
- *“Quem está sentado, não pode pegar a fita”*

Pique-bandeira:

- *“Não pode empurrar”*

- ‘Não pode entrar mais que 3 na área”

- “Quem brigar ou xingar ficará 3 minutos fora”

- “Não pode pegar pela roupa”

Iniciamos a aula pelo jogo “rouba-rabo em equipe”, prática que propicia mais contato entre os participantes pela sua dinâmica de tomar a fita que está na lateral da roupa, o que observamos, novamente, gerar conflitos pelas trombadas/puxões/empurrões que acabaram se desdobrando em violências verbais e situações de desrespeito.

Lucas: “ - Professor nós tínhamos tirado o pano do Daniel a fita dele, o Wendel foi lá e deu outro para ele voltar no jogo e não vale.”

Davi questiona se pode trocar a fita com outro colega de time, mas foi falado nas regras que não pode trocar, quem perde a fita se senta. Seria então uma tentativa de voltar para o jogo burlando a regra ou apenas uma falta de entendimento da regra, de compreensão dessa regra lá no início da aula!?
Natália e Juliana vem questionar, falar que o Gael não aceita perder, que ele esconde a fita ou ele fica bravo quando a fita é tirada dele. É mais uma situação de conflito identificada, apontada, mas que não vemos uma situação que gere uma reflexão e que possa ser resolvida por ambas as partes, tanto do Gabriel quanto das meninas que vieram fazer a reclamação. A iniciativa sempre é punitiva por parte dos alunos.
Realizamos uma pausa após o final da primeira vivencia para apontar as situações observadas e problematizá-las junto aos alunos.
Solicitamos a um aluno que fizesse uma observação do jogo até então.

Professor: - “Mateus fala para mim qual que foi sua visão do jogo até agora.”

Aluno: -“Foi assim a Natalia (capitã da equipe responsável pela escolha e construção das regras do jogo), eles mesmo colocaram que não pode levantar, mas a pessoa que sentou pode pegar fitinha. Mas a pessoa que pegou não pode levantar, mas é a pessoa que pegou, se senta. Pode pegar fitinha e a pessoa que a pessoa fez. O povo estava xingando muito, porque a gente tentava pegar a fitinha e eles deixavam pouquinho (aparecendo) e começavam xingar nós.

Durante a fala do aluno Mateus, notamos que há uma reclamação ao fundo, dizendo que o aluno puxou a calça para retirar a fita do adversário. O que entendemos como conflito, e que gerou uma situação constrangedora e desrespeitosa. Porém podemos entender como descumprimento da regra por parte da aluna, que poderia tentar esconder a fita, ou um gesto/ato mais forte do aluno ao tentar tomar a fita. O trato nesses casos, ainda vão na direção da punição, sempre buscando excluir o adversário do jogo por instantes, sem buscar uma ação mais dialógica que entenda a situação ou busque possibilidades para sanar atos desrespeitosos.

Colocamos, novamente, as reclamações feitas durante a vivência para que pudessem indicar soluções assertivas que evitassem os desdobramentos, mas não tivemos um retorno positivo nesse primeiro momento, apenas o reforço das regras que foram criadas e que não foram cumpridas em determinados momentos. Solicitamos que refletissem sobre as ações e ao final iriamos retornar com os questionamentos.

Ao final da vivência, realizamos uma roda de conversa, apontando as observações dos alunos, numa tentativa de buscar juntamente com eles possibilidades de intervenções, para que sejam evitados os desdobramentos gerados a partir de conflitos diversos que ocorram durante as vivencias das práticas corporais.

Fizemos o exercício de questionar aluno por aluno, mesmo na roda de conversa, para que todos pudesse apontar ou não as situações observadas.

Professor: -"Agora pessoal, eu vou pedir que vocês apontem cada um, uma coisa que viu de ruim no jogo mesmo depois de vocês terem construindo as regras. Tá bom?"

Daniel: - "É, quando eu peguei a fita do Wendel, ele começou a me xingar!"

Rian: - "Não vi nada de ruim comigo. Mas porque eu escorreguei e derrubei a Estela e o Wendel, porque foi muito errado."

Wendel: - "O Gael não aceita perder. Nós pegamos a fita dele e continuou correndo."

Julliana: - "E ele (Gael) estava deixando a fitinha muito pequena e ninguém estava conseguindo pegar. E também quando a Larissa estava sem a fita, ela estava tentando pegar das outras pessoas (em pé). O Wendel pegou a minha

fita e depois o Daniel pegou e continuou jogando (não poderia pelas regras). Deixavam a fita muito baixo, muito perto, escondida."

Professor: - "Fala Lari, você não viu nada de ruim? O que que você viu de ruim? Não quer falar. A aluna é de falar pouco, interagir pouco. Mas nas aulas da pesquisa tem participado mais, tendo maior protagonismo e autonomia. (Aluna atendida pela Educação Especial)

Gael: - "Eu vi gente também, a mesma coisa que a Juliana falou, escondendo, o time dela, segurou a fita para mim não pegar."

Natalia: - "Professor, mas eles "falou" se agarrar a roupa. Nós "colocou" na regra de qualquer parte de roupa do corpo, e ele foi lá, primeiro ele agarrou minha calça. E depois, ele agarrou a fita e fui tentar correr, mas ele só agarrou a ponta da fita. Por isso que ele começou com esse negócio de que não valeu que eu tinha que sentar."

Professor: - "Você não viu nada demais, nada? E você também não viu nada? Foi normal o jogo? (alguns alunos não apontaram situações, talvez pela timidez, ou pela não observação mesmo)

Lorena: - "Primeiro que o time deles colocaram que não podia agarrar a pessoa. O Gael veio com a fita dele escondido, ele começou a baixar a blusa para mim não pegar fita. Aí ele começou a me agarrar e começou a pegar minha fita. Aí Eu o segurei, e ele começou a me agarrar, e ele começou a segurar a dele para mim não pegar."

Os alunos apontaram situações de conflito, de desrespeito e violências verbais/físicas durante a prática, como notamos nas respostas. Porém observamos que mesmo durante a roda de conversa, não conseguem ouvir o outro, sua visão/posição e tentar respeitar e entender, para depois expor a sua versão. Esse movimento ainda está em construção, por isso hoje, buscamos ouvir um a um, para que todos pudessem ouvir e no momento certo expor seus apontamentos/observações. A partir da próxima aula, buscaremos caminhar junto aos alunos na direção de propostas e possibilidades de intervenção sobre os conflitos, que de forma assertiva evite seus desdobramentos.

Diário de Aula do Professor

Aula 11 – 07 de maio de 2025

Iniciamos a aula de hoje na quadra, onde novamente explicamos a prática corporal do dia - Jogo dos 10 passes, além de salientar a intencionalidade da atividade, que além de identificar e apontar as situações de conflitos e/ou violências como anteriormente, também propor possibilidades de intervenção nessas situações. Selecionamos dois alunos para serem os capitães (essa dinâmica tende a favorecer o protagonismo aos alunos menos participativos) e formarem as equipes.

E como aconteceu em aula anterior, a vivência de hoje foi, por si só, geradora de conflitos, agora não mais por ser uma experiência nova aos alunos, mas pela dinâmica do jogo, que não possuindo alvo como em outros jogos vivenciados, favorece a aglutinação em torno da bola, tornando-se novamente anárquica (como aponta Garganta (1995), o abuso da verbalização para pedir a bola, aglutinação em torno da bola e visão central com enfoque na bola são características da fase anárquica do jogo), e essa aglutinação ao redor da bola acabou gerando trombadas, tombos e empurrões. Possivelmente as condutas desajustadas também possam gerar conflitos, observamos que alunos que tem pouca participação tendem a se isolar durante o jogo por entenderem que possuem menos habilidades, mas numa dinâmica que se faz necessário passar a bola por todos da equipe, esse aluno necessita estar no jogo mais ativamente, e que seus erros tendem a criar situações de desrespeito e/ou violentas através de xingamentos.

Foi necessário realizarmos uma paralisação para explicar novamente a dinâmica do jogo, suas regras e argumentar sobre as formas de se posicionarem durante o jogo.

Retomamos a atividade e notamos ainda, dificuldade entre os alunos para buscarem espaços e receberem a bola, entendemos que foi o grande desafio da vivência e que possivelmente influenciou em surgimento de algumas situações conflituosas como trombadas e empurrões, além de tapas ao tentar interceptar a bola.

A competitividade é uma característica que gera conflito, a vontade de vencer a qualquer custo está presente nas aulas que trazem jogos de competição. Ainda, analisando o jogo sob a praxiologia motriz, notamos que o jogo mesmo sendo sociomotriz de cooperação-oposição não traz um alvo para que seja o fim, o

objetivo da equipe que tem a posse da bola. Possivelmente, faz com que a equipe sem a posse da bola possa aglomerar mais no entorno de quem tem a bola nas mãos, do aluno que mantém a bola, gerando mais contatos, o que possivelmente possa gerar mais conflitos pelas trombadas, tapas e empurrões.
A vivência do jogo dos 10 passes gerou muita situação de desrespeito e violências física e verbal. Mas notamos que os alunos estão mais atentos às situações de conflito e seus desdobramentos, identificando e apontando com mais frequência, mesmo que eles ainda não evitem os desdobramentos. A ideia é que possamos criar situações em conjunto e buscar soluções através do diálogo, não deixando imperar uma opinião sobre a outra. Finalizamos a atividade e nos sentamos para uma roda de conversa final.
Roda de conversa final

Os alunos apontaram situações de conflito, de desrespeito e violências verbais/físicas durante a prática, como notamos nas respostas. Porém observamos que mesmo durante a roda de conversa, não conseguem ouvir o outro, sua visão/posição e tentar respeitar e entender, para depois expor a sua versão. Esse movimento ainda está em construção, por isso hoje, buscamos ouvir um a um, para que todos pudessem ouvir e no momento certo expor seus apontamentos/observações. A partir da próxima aula, buscaremos caminhar junto aos alunos na direção de propostas e possibilidades de intervenção sobre os conflitos, que de forma assertiva evite seus desdobramentos.

Professor: - “Falem para mim uma situação desrespeitosa que aconteceu na aula.”

Wenzel: - “Xingamento!

Professor: - “E por que que aconteceu esse xingamento? “

Wenzel: - “Porque as pessoas não sabiam perder!”

Professor: - “E como que você resolveria esse xingamento?”

Wenzel: - “Cinco minutos fora!

Professor: - “Cinco minutos fora você acha que resolve?

Wenzel: - “Não!

Luiz: - “Depois ele ia voltar pior!”

Professor: - “Você acha que resolve se eu deixar a pessoa cinco minutos fora?

Wenzel: - “Não!

Professor: - “Então o que que você faria, proporia. Qual é a sua opinião? Porque o xingamento, ele é o desdobramento de um conflito, aconteceu um conflito, a pessoa não sabia perder, e aí ela xingou! E o que que a gente poderia fazer para resolver isso e não acontecer o xingamento? Alguém tem uma opinião?

Luiz: - “Eu sor, levar para a diretoria!”

Professor: - “Mas a punição, você acha que resolve Luiz?

Luiz: - “Não!”

Professor: - “E o que que resolveria?”

Luiz: - “Pedir desculpa e dar um aperto de mão!”

Professor: - “Sim, isso eu tô falando xingamento, mas para que não aconteça o xingamento?

Luiz: - “Aí você complica, sor!”

Professor: - “Nós identificamos lá no começo conflitos que acontecem na aula. Esses conflitos geram situações desrespeitosas, que são xingamentos, que a gente também pode chamar de violência verbal, violência físicas, empurrões. Mas para que isso não aconteça, o que vocês acham que a gente poderia fazer? Alguém tem uma opinião?”

Professor: - “Fala Ester, não? Você Natan, não tem opinião? Ninguém tem?”

Natan: - “Eu faltei a aula passada!”

Professor: - “Não Natan, não é da aula passada, é de todas as aulas.”

Professor: - “Trocar de equipe?”

Nicole: - “Tentar talvez colocar no mesmo time, alterar de equipe. Para ver se não dão trabalho”

Professor: - “Vocês acham que, por exemplo, os jogos de competição geram mais violência?

Ester: - “Sim, Porque o outro time que ganha fica se achando e quem perde não aceita”

Professor: - “E quando vocês construíram as regras dos jogos, vocês acham que diminuiu?”

Ester: - “Não!”

Professor: - “E por que acontece isso, sendo que a regra é construída pelos próprios alunos?”

Ester: - “Porque não segue as regras!”

Mateus: - “Desrespeito as regras.”

Professor: - “Então, ó! Não saber perder, desrespeito as regras, não cumprimento das regras são situações que geram conflitos. E como que nós podemos evitar isso? Tratar esse conflito, na verdade. Alguém não tem alguma opinião?

Luiz: - “Você não pode deixar assim.”

Nicole: - “Dialogando.”

Professor: - “Legal, então diálogo é um caminho que pode ser que evite né? É uma possibilidade de evitar isso (conflito), interessante. Alguém mais?”

Julia: - “Intervenção durante o jogo.”

Diário de Aula do Professor

Aula 12 – 14 de maio de 2025

Iniciamos a aula de hoje na quadra, numa roda de conversa inicial para analisar as condutas da aula anterior com base nos apontamentos, bem como possibilitar aos alunos a análise das situações e a proposição de possíveis ações de intervenção nos conflitos.

Professor: - “Então agora vamos fazer essa roda de conversa para lembrar, para analisar o que aconteceu na aula anterior, naquele jogo dos 10 passes, tá? Matheus, vou começar por você, tá? Houve situação de conflito durante o jogo?
Matheus: Que eu tenha visto, não.
Professor: Nenhuma? Alguém identificou alguma situação? Fala Nicole, (situação) de conflito.
Nicole: Xingamento.
Professor: Xingamento? Qual o momento que houve esse xingamento?
Nicole: - “Quando a pessoa não aguentou perder e começou a xingar todo mundo.
Professor: - “E gerou alguma violência?
Nicole: - “Só violência verbal.”
Professor: - “Só verbal?
Nicole: Isso
Professor: Essa situação aí que a gente viu, foram ocasionados por disputa durante a vivência do jogo?
Alunos: Sim
Professor: Vocês já perceberam se já ocorreram situações como essas em outras ocasiões, em outros momentos aqui na escola, fora da aula de Educação Física, vocês já viram isso?
Alunos: Sim
Professor: Já? Em que momento foi?

Alunos: Na hora do recreio, na sala de aula. É onde mais tem isso (conflito/violência), brincadeira de mão, empurrão.
Professor: E fora da escola, em outros espaços que há interação entre as pessoas, onde?
Alunos: Sim. No bar, no boteco.
Professor: Não, (situações de conflito) com vocês, tá? Onde, Nicole?
Nicole: No projeto.
Professor: No projeto, o que que acontece?
Nicole: Maior bate no menor, aí vem alguém pra defender e bate também. Quando eles estão brincando, um bate no outro e começam a se bater, uma briga. Começam a se xingar e se bater.
Professor: Qual o tipo de situação de violência, qual o tipo de violência ou situação desrespeitosa já falaram! E como que vocês reagem quando vocês veem essa situação?
Matheus: Eu bati no muleque de volta, ele me xingou.
Professor: E como que a gente pode intervir nessa situação?
Matheus: A pessoa que xingou, pedindo desculpas.
Luiz: Teve um menino que xingou lá, que brigou, e ele foi expulso.
Professor: Então essa situação de violência, quando acontece, ou situação desrespeitosa, há um desligamento do projeto? E aqui na escola, o que que acontece, geralmente?
Alunos: Fica fora da aula. Ocorrência ou suspensão.
Professor: Então, vocês percebem que toda situação de conflito que gera uma violência física, verbal ou uma situação de desrespeito, ela é punitiva (gera punição)? Agora, o que eu quero que vocês pensem, pra gente colocar isso e registrar e a gente começar a usar isso no nosso dia a dia em ações que não deixem a situação de conflito se tornar violência. Como que a gente pode fazer isso? Alguém tem (uma opinião)?
Alunos: Dialogando
Professor: Dialogando? Isso.
Wenssel: Disciplina.
Ester: Mas você não tem.
Professor: Não, mas, ó, então, mas é pra isso que a gente tá aqui. A gente tá aqui pra construir alguma coisa, tudo bem? Então, ó, diálogo, disciplina, como vocês falaram, mais alguma coisa que a gente pode fazer?
Nicole: A gente pode avisar alguém, porque se não falar pra alguém, pode continuar esse conflito.
Professor: É, a gente pode mediar a situação de conflito.
Professor: Vocês falaram assim, que quando perde o jogo, gera conflito, gera violência, durante o jogo, por exemplo, quando tem aquele jogador menos habilidoso, isso gera conflito?
Alunos: Sim
Matheus: Isso, porque a pessoa que é boa, ela fica, ah você é muito ruim. A pessoa que não sabe, ela fica querendo falar assim, ah, você não sabe jogar, você não sabe aquilo.

Professor: Então, olha só que interessante, outra coisa, quando tem jogadores que a gente considera menos habilidosos, como vocês apontaram, gera um conflito também, e gera uma situação de desrespeito, porque eu falo que ele é ruim, que ele é mais fraco, essa situação, então, mas essa situação, aí também a gente pode fazer o diálogo, e pensar em situações pra, como que a gente pode resolver isso?
Nicole: Coloca a pessoa que é pequena (menos habilidosa) com a pessoa que faz certo, aí ela fica falando o que a pessoa está errando.
Professor: Durante essas vivências nossas aqui, a gente fez alguma situação, alguma atitude, alguma ação, para que pudesse combater isso, vocês perceberam isso?
Alunos: Outro dia tinham duas pessoas brigando porque tava engatinhando, e o time delas perdeu. Ai o outro menino falou que tinha regras e eles não cumpriram.
Professor: Isso, legal, ele fez uma observação, ele utilizou a regra, ele conseguiu fazer uma reflexão, interessante isso aí.
Professor: Vocês acham que a construção, agora, vocês acham que a construção das regras por vocês, a reconstrução, a transformação de algumas práticas corporais, ela pode ser uma ação efetiva pra combater os conflitos, e quando eu construo a regra, igual semana passada, na aula passada, vocês construíram a regra de um jogo, cada grupo construiu pra gente praticar o jogo aqui, vocês acham que isso ajuda?
Matheus: Não, porque não é só um time que tava respeitando a regra.
Professor: E como que a gente pode fazer isso, pra melhorar?
Matheus: Só fazendo as regras.
Nicole: Põe uma arbitra no jogo, porque nós criamos nossas próprias regras, mas eles não seguem.
Professor: E os jogadores menos habilidosos, como que a gente pode fazer?
Nicole: A gente pode fazer assim, duas pessoas que não tão conseguindo jogar, troca de time com outras pessoas.
Professor: Mas você acha que trocar de time resolve?
Matheus: Resolve, porque se xingar eu vou pra cima.
Professor: Não, a gente quer evitar a violência Matheus, entendeu?
Matheus: Evitar, eu vou lá e falo...
Nicole: pegar a pessoa que tá desrespeitando e tirar pra conversar.
Professor: Fazer uma reflexão, pra que a gente possa também auxiliar aquela pessoa, né? Se tornar uma pessoa mais habilidosa, isso ser legal.
Matheus: E se a pessoa xingar, se fazer essa coisa de falar que você é ruim, a pessoa vai ficar tipo, um minuto fora.
Professor: Mas a gente quer evitar situação de punição, pra resolver o conflito e evitar que o conflito se torne violência física, verbal, ou uma situação de desrespeito, tá?
Nicole: ajudar a fazer a pessoa menos habilidosa a aprender mais.
Professor: Legal, auxiliá-la na resolução dos problemas dentro do jogo, pra que...
Nicole: aprenda mais.
Professor: Legal, gostei.

Após a roda de conversa, explicamos novamente a prática corporal do dia – “Bola na Torre”, além de salientar a intencionalidade da atividade, que além de identificar e apontar as situações de conflitos e/ou violências como anteriormente, também propor possibilidades de intervenção nessas situações. Selecionamos dois alunos para serem os capitães (essa dinâmica tende a favorecer o protagonismo aos alunos menos participativos) e formarem as equipes. Formadas as equipes, iniciamos a atividade. E como na vivência anterior dessa prática corporal, observamos novamente que foi geradora de conflitos, em sua maioria pela dinâmica do jogo, que favorece o contanto quando o aluno em posse da bola demora para realizar uma ação (passe ou arremesso), favorecendo a aglutinação em torno da bola (observado nos apontamentos dos alunos quando o aluno é menos habilidoso, mas aconteceu com alunos que são considerados mais habilidosos), tornando a prática anárquica (como aponta Garganta (1995), o abuso da verbalização para pedir a bola, aglutinação em torno da bola e visão central com enfoque na bola são características da fase anárquica do jogo), e essa aglutinação ao redor da bola acabou gerando trombadas, tombos e empurrões. Reiteramos que, possivelmente as condutas desajustadas também possam gerar conflitos, observamos que alunos que tem pouca participação tendem a se isolar durante o jogo por entenderem que possuem menos habilidades, mas numa dinâmica que se faz necessário passar a bola por todos da equipe, esse aluno necessita estar no jogo mais ativamente, e que seus erros tendem a criar situações de desrespeito e/ou violentas através de xingamentos.

Realizamos uma paralisação para explicar novamente a dinâmica do jogo, suas regras e argumentar sobre as formas de se posicionarem durante o jogo. Retomamos a atividade e notamos ainda, dificuldade entre os alunos para buscarem espaços e receberem a bola (o olhar como professor nesse momento caminha para o desenvolvimento destas habilidades em outras atividades – observando através da praxiologia motriz, proporcionar momentos de jogo com e sem posse da bola para desenvolvimento de habilidades, além de observação para analisar e comparar as condutas geradoras de conflitos se são desajustadas ou perversas. Como na vivência anterior, entendemos que foi o

grande desafio da vivência e que possivelmente influenciou em surgimento de algumas situações conflituosas como trombadas e empurrões, além de tapas ao tentar interceptar a bola.

Professor: Vocês também fizeram isso? Lá no canto, lá. Enzo, aquela hora que eu falei para você, quando acontece uma situação que foge à regra, eu resolvo gritando ou eu resolvo no diálogo, aquela hora? Não entendi. Pode falar, vai.

O que você tem pra falar? Ele foi e deu um tapa na minha mão. E aí, o que acontece quando acontece isso? Não, peraí, peraí. O que acontece quando... O que acontece no jogo? Não, não.

É o Luiz que vai responder. Não, não. Mas o que acontece quando ele dá o tapa na sua mão? É o que? Luiz? Vai, Luiz.

Pra gente resolver... Não, não. O que acontece se alguém bater na mão do outro? A bola é de quem? Hã? Mas a bola é de quem? Você entendeu? Por isso que eu tô falando, Luiz. Quando eu tô lá no círculo explicando, você não presta atenção.

Você fica conversando. Tem que prestar atenção. Vai, a bola é lá do azul.

A bola é do azul, foi falta. Não, mas a falta foi aqui. Não, pra fora da linha verde.

Eu falei. A falta foi aqui. Onde? Aí.

Valendo. Amarelo, bola. Amarelo, bola.

Vai, vai. Azul. Amarelo.

Vai rápido. Vai, vai já. Cobra rápido.

Isso. Vai, Amarelo. Defende, Amarelo.

Defende, ó. Amarelo, vai, vai. Vamos, gente. Pra frente.

Pra frente. Vai, vai, vai. Continue.

Continue, jogo. Ponto. Ponto do Amarelo.

Foi? ele entregou na mão do amarelo é a bola do azul agora tá 1 a 0 para o amarelo vai vai já solta Luiz não de lá vai azul bola azul bola azul bola não foi pra fora da linha vermelha tem que tá dentro tem que tá dentro ó tem que tá dentro mas já tinha passado mas tem que tá dentro vai valendo o azul bola azul bola vai vai solta solta vai valendo não é de dentro da linha vermelha e aí e vai vai amarelo vamos ae

Notamos que os alunos estão mais atentos às situações de conflito como nas vivencias anteriores, bem como em seus desdobramentos, identificando e apontando com mais frequência, mesmo que eles ainda não evitem os desdobramentos, porém ainda buscam soluções que apontam para a punição do gesto e não para evitar que ocorra. A ideia, reforçamos, é que possamos criar situações em conjunto e buscar soluções através do diálogo, não deixando imperar uma opinião sobre a outra.

Diário de Aula do Professor

Aula 15 – 28 de maio de 2025

Iniciamos a aula de hoje na quadra, numa roda de conversa inicial para selecionar as práticas corporais dentro de quatro opções já vivenciadas pelos alunos, para que criassem ou alterassem regras e realizássemos a vivência.

Professor: Agora, a gente vai escolher as três atividades, as três práticas. Dentre as quatro que a gente conhece. Bola na casinha, bola na torre, carimbo em equipe e o pique-bandeira.
Aluno: Carimbo em equipe?
Professor: É, aquele outro que a gente tinha que queimar, lembra? O carimbo. A gente fez duas vezes só o carimbo em equipe.
Aluno: Rouba Rabo.
Professor: Não, o rouba-rabo não. Só esses quatro. E aí? Como que a gente decide essa escolha?
Aluno: Tirando. Peraí, peraí.
Professor: Tirando?
Aluno: Tirando, tipo assim. Oh! O último. Quem tira diferente é o último.
Aluno: Tem que tirar dois ou um. Tipo assim, né? Dois ou um. Aí ele sai. Aí ele vai ser o último que escolher. Aí vai ser eu e ela no ímpar-par, entendeu?
Professor: Entendi. Então vai, vamos lá. Tira aí.
Alunos tirando: Doisssss ou um. Ímpar-par, Ímpar-par. Eu ganhei.
Professor: Qual que você escolhe?
Aluno equipe 1: Carimbo em Equipe.
Professor: E você, Nicole?
Aluno: Eu vou que... qual que tem mesmo?
Professor: Bola na casinha. Pique bandeira e... Nossa senhora, deu um branco aqui. Bola na torre.
Aluno: Espera aí, peraí. (Decidindo em equipe)
Professor: Pique bandeira, Bola na torre... Nossa senhora, deu um branco aqui. Bola na casinha.
Aluno equipe 2: Bola na torre (Todo mundo escolheu)
Professor: O Luís, vem cá, a Ester escolheu o carimbo em equipe, a Nicole, Bola na torre. Qual você escolhe?

Aluno equipe 3: Pega Bandeira, Pega Bandeira, sor.

Após a roda de conversa, os alunos se reuniram para definir as regras que seriam criadas/alteradas e posteriormente socializar para o grupo.

Equipe 3:
Professor: Luiz, qual que é as regras que vocês criaram? Qual que é o nome do jogo?
Aluno: Pega a bandeira.
Professor: Pega a bandeira, e qual que é a regra?
Aluno: Quem empurrar, xingar, bater, fica pra fora até o jogo acabar.
Professor: Beleza, só essa regra vocês não criaram mais?
Aluno: É, só essa. Ah, e o Davi colocou uma lá que quem xingar ou empurrar fica cinco minutos pra fora.
Professor: Obrigado, Luiz.

Após a explicação da equipe 3, os alunos das equipes 1 e 2 realizaram a vivência com as regras criadas. Ainda, solicitamos que a equipe responsável pela vivência também fosse responsável pela observação e cobrança do cumprimento das regras, que além das criadas também mantivemos as que o professor trouxe nas vivencias anteriores. Onde notamos, desde a criação, que a punição ainda impera em determinados momentos, deixando o diálogo de lado. O aluno que não cumpre, é retirado por tempo determinado ou até o final da vivência, a qual delimitamos tempo para que todos pudessem participar. Tivemos situações de conflitos, mas nenhuma foi necessária para retirar o aluno da vivência. Porém, houve conflito na aplicação da regra, propositalmente deixamos que os alunos analisassem a semelhança entre as punições, e que pudessem apontar ao final, pois não foi falado qual punição aplicar e qual a intensidade das agressões para cada uma delas.

Seguimos para a segunda equipe.

Equipe 2
Professor: Nicole, qual que é o jogo?
Aluno: Bola na torre.
Professor: E quais que são as regras?
Aluno: A primeira regra que colocou aqui é que só pode jogar um passo e não dar a bola na mão do colega.
Professor: E quais são as outras?
Aluno: Uma pessoa ou outra xingou, as duas saem do jogo por dois minutos e se continuarem depois eles saem até o jogo acabar.
Professor: São só essas ou criaram mais?
Aluno: Só isso.

Professor: Tá, joia então. Obrigado, Nicole.

Após a explicação da equipe 2, os alunos das equipes 1 e 3 realizaram a vivência com as regras criadas. Como anteriormente, solicitamos que a equipe responsável pela vivência também fosse responsável pela observação e cobrança do cumprimento das regras, que além das criadas também mantivemos as que o professor trouxe nas vivencias anteriores. Nessa vivência, notamos que os alunos se preocuparam em criar/alterar regras da estrutura (lógica interna), buscando criar possibilidades de participação maior dos companheiros de equipe, pois ao limitar passos, fez com os alunos passassem mais a bola aos companheiros de equipe e também ampliou a possibilidade de interceptação da equipe adversária quando na defesa. Os conflitos aconteceram como em outras vivencias, notamos que os alunos observam mais e apontam mais rapidamente, porém ainda não observamos assertividade na aplicação das regras ou ações dialógicas que, de maneira assertiva pudessem tratar o conflito. Há ainda resquícios de agressividade. Impetuosidade na cobrança e aplicação das sanções. Finalizamos a vivência e partimos para a terceira equipe.

Equipe 1:
Professor: Ester, qual que é o jogo de vocês?
Aluno 1: Carimbo em equipe.
Professor: E quais são as regras que vocês criaram?
Aluno 1: As regras que nós criamos foi... Aqui a pessoa que foi queimada tem que ficar sentada, calada e com o olho fechado. Aí... Pode falar professor?
Professor: pode falar.
Aluno 1: Aí, tipo assim, a pessoa tacou a bola. Aí, se segurar, a pessoa que segurou, ela tem que se sentar.
Aluno 2: Oxe,
Aluno 1: ai, também. Em cinco segundos. A pessoa que segurar tem que sentar-se. Se ficar com a bola segurada, em cinco segundos, ela se senta.
Aí, tem que dar cinco passos no jogo.
Professor: Joia. São só essas? Só essas? Tá joia então. Obrigada.

Após a explicação da equipe 1, os alunos das equipes 2 e 3 realizaram a vivência com as regras criadas. Como anteriormente, solicitamos que a equipe responsável pela vivência também fosse responsável pela observação e cobrança do cumprimento das regras, que além das criadas também

mantivemos as que o professor trouxe nas vivencias anteriores. Nessa vivência, as regras ficaram confusas para todos, o que foi gerador de conflito. foi necessário que realizássemos nova parada após o início e reforçássemos a ideia do grupo sobre as regras criadas/alteradas. Os conflitos aconteceram no interior da vivência, gerando algumas situações de desrespeito e violência verbal. Notamos que a equipe responsável buscou a imposição sobre o diálogo, quando do cumprimento das regras e aplicação de sanções.

Os alunos ainda se desentendem nas interações, de maneira menos recorrente e de forma menos intensa. As violências verbais já não são tão naturalizadas, mas ainda há dificuldades no diálogo, quando a intenção é evitar desdobramentos dos conflitos que ocorram.

Não realizamos roda de conversa final, pois a aula será replicada. Todas as observações, apontamentos e reflexões serão realizadas na próxima vivencia.

Diário de Aula do Professor

Aula 16 – 30 de maio de 2025

Iniciamos a aula de hoje na quadra, numa roda de conversa inicial para socializar novamente as práticas corporais selecionadas pelos grupos e as rever as regras criadas/alteradas. Cada grupo fez novamente uma pequena apresentação das regras, reforçando suas intenções para a vivência.

Para a aula de hoje, resolvemos filmar um tempo maior das atividades, mas sob a visão dos capitães das equipes, iniciando pela equipe 3.

Após a explicação da equipe 3, os alunos das equipes 1 e 2 realizaram a vivência com as regras criadas. Jogo Bola na torre.

Capitã equipe 3:
É... Esther Bola.
Bola do Luiz.
Tem que passar na mão de todo mundo.
Esther Bola.
Luiz Bola.
Esther Bola.
Ó, tem a Júlia, tem a Larissa.
Luiz Bola.
Não, adversário passou na mão do time.
É, não vale, mas não vale passar.
Sai daqui Luiz.

Não Luiz Bola Na mão, bola da Esther.
Luiz Bola.
Mas tem que passar.
Você tá fora da linha vermelha.
Você tá fora da linha vermelha. A Mariana.

Após a explicação da equipe 2, os alunos das equipes 1 e 3 realizaram a vivência com as regras criadas. Jogo rouba rabo em equipe.

Capitão equipe 2:
Aí, rapaziada, nossa!
Não pode dar fita, hein?
Deixe eu ver. Não. Perdeu, aguenta perder.
Nicole, como que ela...
Letícia, mostra mais a fita.
Você também, Nicole, aí.
Tá bom, tá bom, assim.

Após a explicação da equipe 1, os alunos das equipes 2 e 3 realizaram a vivência com as regras criadas. Jogo rouba rabo em equipe.

Capitã equipe 1:
Três. Três. Você já deu!
Ô! Vai sentar, hein!
Fica quieto e de olho fechado...
Pode sentar!
O outro time tá...
Desde que eu tô gravando!
Ó a Luana!
Olho fechado!
Falta dois minutos!
Deixa a bola, deixa a bola ai.
Tchau Wensel!
Olho fechado!
Não precisa.

Pela visão dos capitães, e pelas observações que fizemos durante a primeira vivencia. Notamos preocupação dos alunos com o cumprimento das regras, inclusive das apontadas pelo professor. Outro ponto interessante, a preocupação com a participação de todos durante a vivência, regra essa construída coletivamente em momento passado, mas que foi retomada pelos alunos na vivência atual. Ao colocar uma regra que passe por todos os alunos antes da finalização, altera-se a estrutura da prática e favorece a participação de todos, reduzindo alguns conflitos, mas gerando outros. Como nessa vivência, pois ao

manter a bola mais tempo em campo de jogo, aumenta a interação e o contato entre os estudantes, gerando situações de conflito e de embate. Notamos ainda que alguns alunos ficam passivos em determinados momentos, e essa passividade gera aglomeração em torno da bola, mesmo com a prática tendo um alvo. Essa passividade e aglomeração são possíveis geradores de conflitos, quando alunos criam estereótipos sobre os que menos participam tornando esses, considerados menos habilidosos. Já realizamos anteriormente um momento de problematização e reflexão com os alunos, buscando soluções assertivas sobre situações como estas, porém ainda não percebemos a aplicação na prática. Ponto para tratar em momentos futuros.

Há, pelos alunos, entendimento sobre as regras, mas ainda há confusão sobre os papéis durante as práticas corporais. Tais situações não foram tratadas devidamente nessa vivência, mas anotamos as observações para problematizar na próxima aula.

Diário de Aula do Professor

Aula 17 – 04 de junho de 2025

Hoje (04/06), foi um dia atípico, devido à chuva, muitos alunos faltaram, e para que não deixássemos os que vieram sem aula, realizamos uma atividade diferenciada em relação as anteriores. Convidamos alunos de outras salas para que os responsáveis pelas alterações pudessem explicar as atividades e regras para um grupo diferente. Sugerimos aos alunos e toparam a ideia.

Iniciamos a aula com uma roda de conversa, onde os capitães explicaram as atividades que seriam realizadas, optamos pelo jogo dos 10 passes e bola na torre.

O objetivo dessa aula foi identificar os conflitos gerados, apontar e buscar possibilidades de tratamentos assertivos desses conflitos evitando que se tornassem situações de violência ou desrespeito.

Como imaginado, aconteceram diversos conflitos, por condutas desajustadas oriundas da nova prática ou por ações geradas pela lógica interna da prática (trombadas, tapas e empurrões).

Os alunos buscaram resoluções para as situações, mas somente quando acontecia uma situação, quando o conflito já estava explicito em desdobramento violento. A aula funcionou como um piloto, pois decidimos retomar o plano de aula 17 na semana seguinte, aplicando as ações no grupo foco.

Diário de Aula do Professor

Aula 17 – 11 de junho de 2025

Iniciamos a aula de hoje na quadra, numa roda de conversa inicial para alinhar as atividades escolhidas pelos grupos, retomando o combinado da aula anterior e problematizando a criação das regras, refletindo sobre junto aos alunos.

Professor: Pessoal, então, na aula passada... Na aula passada, nós fizemos o jogo bola na torre, que era o jogo do time da Nicole. Hoje, então, nós faremos os dois outros jogos, que é o do time do Luiz, que é o rouba rabo em equipe e o carimbo em equipe, que é o jogo da equipe da Esther. Tudo bem? Então, o Luiz vai explicar para a gente as regras do jogo deles, para vocês jogarem, e depois a gente joga o jogo da Esther. Tudo bem? Ô Luiz, vem cá, explica para o pessoal aí o jogo. O roubo a rabo. Já foi semana passada, agora é o seu. Então vai, constrói, fala rapidinho aí, duas, três regras para nós.
Aluno: Sor, não pode colocar o rabo muito para a direita, tem que deixá-lo aparecer um pouco. E também não pode, quem xingar, empurrar, fica até o fim do jogo sem jogar. Também não pode pôr o rabo na frente.
Professor: Não, mas você tem que falar para eles lá. Ó, pessoal, presta atenção! O Luiz vai explicar para vocês as regras do jogo, tá?
Aluno: Quem xingar fica até o final do jogo sem jogar. Aí, quem, é, tem que deixar aparecer no rabo também. Tem que deixar para fora. Acaba com três. Só vai te colocar o rabo do lado ou para frente ou para trás? De qualquer, menos para trás e na frente. Então, ó, xingou, fica de fora. O rabo é colocado nas laterais. Quem tiver mais ganha.
Professor: E outras regras com relação à dinâmica do jogo, vocês criaram alguma?
Aluno: Não.
Professor: Então pode jogar de qualquer jeito?
Aluno: Não, tem que seguir as regras.
Professor: E quais são?
Aluno: As que eu acabei de falar.
Professor: Então, mas e do jogo, com relação ao jogo? Tem que ter um sistema de pontuação, tem que ter uma dinâmica. Quem tiver... Por exemplo, se eu roubar o rabo da Esther, o que acontece com a Esther? Quem tiver com mais... O time que tiver com mais ganha. Não, se eu roubar o rabo da Esther, o que acontece?
Aluno: Ela se senta.
Professor: Ela senta e ela pode se levantar de novo?
Aluno: Não. Mas assim, se alguém quiser dar vida para outro, pode.

Professor: Pode dar vida? E como que dá vida?
Aluno: Tirando o rabinho de uma pessoa assim.

Na sequência fomos para a vivência da prática corporal, onde os alunos foram orientados a observar as situações de violência e desrespeito, procurando identificar onde se originaram e propor possibilidades de intervenção através do diálogo que possa evitar tais situações e tratar os conflitos em sua origem. Durante a vivência dessa primeira prática, foi possível identificar ofensas quando o aluno usa mais força para tirar a fita (rabo) ou quando há um encontrão entre alunos na tentativa de tomar a fita e o adversário de desviar do atacante. Apontamos tal conflito para os alunos, e solicitamos que os mesmos pudessem pensar em possibilidades de intervenção em situações como essa. Surgiram outros conflitos, relacionados as regras e a dinâmica do jogo, como esconder o rabo ou quando ele cai e o adversário pega, não aceitam, buscando encontrar brecha nas regras que os favoreça.
Ao final da vivência dessa prática, realizamos uma roda de conversa para apontar conflitos e propor soluções.

Professor: Luiz, vem cá rapidinho. Você identificou algum conflito nas atividades que vocês observaram?
Aluno: Sim. A Natalia e a Estela.
Professor: Quais? O que aconteceu?
Aluno: As duas começaram a se xingar.
Professor: E como que nós resolvemos esse conflito?
Aluno: Não sei.
Professor: Alguém pode falar? Aconteceu um conflito de xingamento, como que a gente poderia resolver? Conflito de xingamento não, um xingamento após um conflito. Como que a gente poderia resolver isso? Alguém tem uma opinião?
Aluno: 5 minutos fora.
Professor: Mas é só punição? Você acha que a punição resolve?
Aluno: Não.
Professor: E como que a gente poderia resolver?
Aluno: Conversando. Diálogo.
Professor: Diálogo seria a melhor maneira. Certo. No jogo, Nicole, que vocês observaram, vocês apontaram algum conflito? Não aconteceu nada de ruim? Nenhuma situação desrespeitosa? Agora?
Aluno: Estava xingando.
Professor: Estava xingando um outro? Por que estava xingando?
Aluno: Não sei.
Professor: Pode falar, Juan. Pode falar. Pessoal, aqui é para a gente apontar. Por que vocês acham que aconteceu xingamento?

Aluno: Não sei. Porque não sabe perder.
Professor: Não sabe perder, Davi?
Aluno: Não sabe perder. Pede desculpa e ainda continua xingando. Certo.
Professor: Alguém mais tem outra opinião sobre?
Aluno: Quando eu estava com a fita, a Natalia puxou meu braço para eu cair e pegar a fita.
Professor: Estela, o jogo que vocês observaram. Teve algum conflito? Alguma situação de desrespeito? Qual?
Aluno: A Natalia foi lá e puxou ela, e ela puxou o Davi para pegar a coisa.
Professor: E como que a gente poderia resolver isso?
Aluno: Aceitando perder, né?

Ao final da vivência dessa prática, realizamos uma roda de conversa para apontar conflitos e propor soluções.

Professor: Agora a gente vai ouvir o jogo carimbo em equipe, que é da equipe da Estela.
Aluno: Se eu segurar a bola, tem que sentar. Se eu taquei para o Wensel, e ele segurou, tem que sentar.
Professor: Mas como assim? Você tacou pro Wensel ou você tentou queimar o Wenzel?
Aluno: Tipo assim, eu taquei e ele segurou, quem segurou vai sentar.
Professor: Ele segura e senta?
Aluno: Você tem que sentar, não quem segurou. Ele agarrou a bola.
Aluno: Mas ela mudou as regras.
Aluno: Já jogamos assim na aula passada e ninguém reclamou, porque agora quer reclamar?
Professor: Então, se ele segurar, ele segurou a bola e tem que sentar?
Aluno: Do outro time professor. Por exemplo, se eu tacar pro meu time, aí não tem que sentar.
Professor: Mas o carimbo em equipe podia jogar a bola? Pode jogar a bola? Ou tem que tocar no colega?
Aluno: Não, pode jogar?
Professor: Quantos passos pode dar?
Aluno: Dois. Dois?
Alunos: Contestam as regras novamente, baseados nas regras do jogo vivenciado em aulas passadas.
Professor: O jogo é a equipe deles que criou. Então, ó. Dois passos, quem tá com posse da bola, tem que lançar a bola pra tentar queimar o colega.
Aluno: E assim, sor. Se eu queimar o Davi, ele tem que sentar de olho fechado.
Alunos: Contestam novamente.
Professor: É a regra do jogo deles, criada pra gente jogar, ideia formada pela equipe deles. Nós vamos jogar.
Aluno: Mas tem alguma parte do corpo que é fria?
Aluno: Não.
Aluno: A cabeça então, a cabeça é fria. E a mão também? Não, só a cabeça.
Professor: Mais alguma coisa?
Aluno: Oh, se xingar. Violência física ou verbal, vai sentar até o final do jogo.

Ao final dessa aula, após as vivencias, notamos que os alunos identificam e apontam situações de conflitos, porém ainda só conseguem observar algumas situações quando há atos explícitos de algum tipo de violência ou desrespeito. Há a preocupação com a regra, houve debate durante a explicação, sinal que os alunos vão criando alguma criticidade no processo, porém ainda vemos imaturo a forma de resolução dialógica dos conflitos, imperando em alguns momentos ações de punição para os atos que expressam a existência de conflito, de forma física ou verbal.

Pudemos observar que nós também podemos nos tornar geradores de conflitos ao questionar a criação das regras ou transformação de dinâmicas dos jogos, se ao questionar o aluno, parecer que estamos impondo nossos desejos e não respeitando o aluno, escutando suas intencionalidades.

Foi solicitado aos alunos que criassem situações de conflitos e violências para encenarem na próxima aula, buscando possibilidades de intervenção sobre tais situações, evitando seus desdobramentos.

Diário de Aula do Professor

Aula 18 – 13 de junho de 2025

Iniciamos a aula de hoje na quadra, numa roda de conversa inicial para reforçar as atividades escolhidas pelos grupos, retomando o combinado da aula anterior e problematizando a criação das regras, refletindo sobre junto aos alunos sobre a ideia.

Após a roda de conversa, os alunos realizaram as socializações das encenações criadas para a aula. Ao final, realizamos uma roda de conversa para problematizar as encenações e refletir sobre as propostas de resoluções lançadas.

Professor: Ó, presta atenção aqui agora, é um por vez, levanta a mão pra falar, tá? Eu só vou perguntar pra vocês, depois eu vou entregar o questionário, vocês respondem pra mim, tá? Só pra gente finalizar todas as atividades. Nessas duas situações, o que que aconteceram?
Alunos: Briga, briga.
Professor: Fala. Fala, Nicole. Começa, Nicole.
Aluna: Agressão física, agressão verbal, machismo, é...
Aluno rebate: Machismo. Não tem machismo.

Aluna: É machista mesmo.
Professor: Fala, Esther.
Aluna:Não, esqueci.
Professor: Fala, Luiz.
Aluno: Desrespeito.
Professor: Desrespeito, o que mais? O que que você viu aí, nessas situações?
Aluno: Machismo. Empurrão. E xingamento.
Aluno: Rasteira sor, e chute (violências físicas). Tapa na cara. E chute. Eu chutei a canela dela.
Professor: Mais alguém? Como que você se sentiu sendo agredida?
Aluno: Por um monte de pessoa.
Professor: É bom?
Alunos: Não.
Professor: Não, né? Ruim?
Alunos: sim
Professor: Pessoal, e como que a gente poderia evitar isso tudo?
Alunos: Aceitando perder. Diálogo. Escutando as duas opiniões das pessoas. É, aceitando perder, no diálogo, escutando as duas opiniões das pessoas. E... O que mais? E evitar qualquer coisa. Respeito.
Aluno: Tem discurso aqui.
Professor: Alguém tem alguma coisa pra falar sobre?
Alunos: Não, só isso. Só isso.
Professor: E fora daqui? Quando a gente identificar um conflito nas nossas aulas, no projeto, na rua, o que que a gente vai fazer?
Aluna: Dialogar, não bater, evitar xingamentos.
Aluno: E aceitar perder.
Aluna: E escutar a opinião dele e ver se ele tá sentindo alguma coisa, tipo, na causa dele, que é isso o motivo de raiva dele.
Professor: Quando a gente for escolher, tiver colegas menos habilidosos, o que que a gente pode fazer?
Alunos: Em vez de xingar eles, escolher eles e ensinar eles a ter mais habilidades. E jogar mais.
Professor: Mais alguma coisa que vocês queiram falar?
Alunos: Só isso? Maravilha, então.

Após a roda de conversa, pudemos notar que os alunos conseguem apontar os conflitos e propor possibilidades de soluções através do diálogo. Durante a roda, notamos que até situações não citadas como o machismo, foram levantadas nos apontamentos, demonstrando que adquiriram clareza nas observações durante o processo, desnaturalizando situações que eram tidas como normais e corriqueiras. Nossa preocupação se torna a seguinte, durante a prática corporal, os alunos não procuram dialogar, resolver os conflitos, tentam impor suas opiniões para que saiam com a vitória sobre o adversário. O que não ocorreu na

encenação, onde todos apontaram suas observações e formas de tratamento dos conflitos.

Após esta ação, seguimos para a vivência das práticas selecionadas por eles, onde os conflitos ocorreram e pudemos notar desdobramentos em situações de violência verbal e de desrespeito. Os xingamentos ocorrem em menor número, mas ainda há falta de empatia ou de leitura quando a situação ocorre de maneira que possa ter sido não intencional ou desajustada (alunos com menos habilidades). Ainda, notamos que a competição, é por si só, geradora de conflitos pois requer um vencedor e alguns alunos tentam burlar regras e/ou realizar as ações sozinhos (fominhas), ocasionado desconforto entre companheiros e adversários.

Seriam necessárias mais paralizações durante as aulas para tratar tais situações in loco, ou apenas registrar as observações e tratá-las ao final? Haveria aprendizagem efetiva sobre o conteúdo vivenciado ou a aprendizagem ficaria localizada apenas nas competências socioemocionais?

APÊNDICE 4

Entrevistas dos Alunos das aulas 13 e 14

Entrevista Natália

Bom dia Natália.

Vocês jogam, brincam fora da escola?

Sim, no projeto, por exemplo, na rua. Em outros lugares, na casa da minha avó, na minha casa.

E essas brincadeiras são sozinhas ou em grupo? Equipes?

É sempre em grupo com outras pessoas que deixam a gente brincar.

E tem adversário, companheira nas brincadeiras, nos jogos?

Sim.

Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou outras? Outras.

Outras também? As meninas participam?

Sim.

E no caso das práticas corporais faladas pelas meninas, os meninos também brincam juntos?

Eles brincam, mas é muita pouca menina que gosta de brincar com esporte lá.

E outras brincadeiras que não sejam esporte, por exemplo, que sejam consideradas só brincadeiras de meninas? Sim. Elas brincam

Mas os meninos brincam juntos ou não? Sim, todos brincam juntos.

Quando elas querem jogar bola, os meninos deixam? Deixam.

Quais os locais que utilizam para jogar e brincar? Os locais que vocês gostam de jogar e brincar?

Especialmente na quadra, no copinho ou na minha casa mesmo. Legal.

Nos jogos, como são as regras? Elas são construídas por todos ou o grupo já conhece as regras?

A maioria das vezes nós usamos as regras certas do jogo. Nós nunca pensamos em criar outra regra. Mas de vez em quando, sim, nós criamos as regras.

Legal. E quando tem alguém que não conhece as regras, como vocês fazem?

A gente ensina a pessoa antes de começar a jogar para não ser errado e gerar um confuso. Legal.

E a formação das equipes? São sempre os mesmos capitães ou mudam?

Não, muda um pouco para mais pessoas participarem.

E como as equipes são organizadas? Quem escolhe quem?

Eles tiram o time e duas pessoas escolhem. O último jogo você que escolheu, daí a gente troca de capitão e vão escolher no time.

Legal. Nesses jogos, vocês já viram ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?

Sim, quando uma pessoa não quer escutar a opinião da outra, a ideia, e vai gerando uma discussão que a gente resolve no diálogo ou os dois ficam fora da brincadeira até um pedir desculpa para o outro.

E depois dessa situação, o que aconteceu no jogo? Continuou ou parou? E foi feita alguma mudança no jogo?

A gente parou, fez as pessoas se desculparem e depois a gente continuou o jogo com todo mundo junto.

Legal. Situações como estas influenciam os próximos jogos do grupo? Se sim, de qual forma?

Não.

Essas situações de violência, de desrespeito, elas influenciam os próximos jogos, as próximas brincadeiras, as próximas práticas?

Não.

Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?

Todo mundo dar sua ideia, sua opinião, para todo mundo sair ganhando.

Legal. O que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?

Quando quer ouvir a ideia da outra e só quer pensar na sua ideia.

Legal. Obrigado.

Entrevista Daniel

Daniel, você joga ou brinca fora da escola, em outros lugares, que lugar que é?

É, na quadra de futebol, nas ruas, um monte de lugar.

Legal, você brinca sozinho ou em grupo com equipes?

Bom, que eu brinco sozinho, com meus primos e em grupo também.

Esses grupos, eles têm adversários, companheiros?

Sim, tem muitos

E nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou outras pessoas?

São diferentes, tem uns que são meus amigos e alguns são da escola, as meninas participam nessas brincadeiras?

Não

Em caso de práticas corporais faladas por meninas, quando tem, os meninos também brincam juntos ou vocês não, procuram brincar de brincadeiras diferentes?

Depende, a gente as chama ou elas chama a gente.

E quando elas chamam para brincar de brincadeiras que elas escolheram, vocês brincam também?

Não, se foi brincadeira da nossa...do nosso jeito, das nossas escolhas, a gente brinca.

Mas como assim nossas escolhas? me explica

Tipo pega tipo pega-pega, esconde-esconde, é pique-pega, queimada.

Quais os locais que utilizam para jogar, brincar?

Bom, na rua na calçada, na quadra. É tem vezes que a gente vai tem vezes que a gente brinca dentro de casa.

Nesses jogos, como que são as regras? Elas são construídas por todos ou o grupo já conhecem?

É grupos que já conhece

E quando tem alguém que não conhece as regras o que que vocês fazem?

A gente explica e dá uma chance se ele errar.

Ah, legal. E a formação das equipes são sempre os mesmos capitães ou mudam?

Mudam

Mudam os capitães? E como que vocês fazem a escolha da equipe?

Bom, escolha da equipe é assim, é a gente escolhe qual você pensou, tipo, é um monte de coisa nesses jogos.

você viu ocorrência de algum tipo de discussão desentendimento ou briga? Xingamento. Aí se xingar vai fora e como que isso aconteceu como que isso acontece se alguém é pego e tipo assim se alguém é pego não declara se tipo assim se alguém perde e não fala não fala que foi pego. aí acontece um conflito.

Depois dessa situação, o que aconteceu com o jogo ele continuou ou parou?

bom a gente mudou de jogo, mudou de jogo,

Legal e foi feita alguma mudança além de mudar de jogo? vocês propuseram alguma outra mudança?

Sim, se xingar não joga. Ah legal, e situações como essas influenciam os próximos jogos do grupo de qual forma?

Os grupos ligam para ir um pro outro tipo assim é se uma pessoa quiser ir pro grupo meu aí a outra também quiser ela a pessoa que quer ir pro meu grupo e a outra pessoa vai brigar elas brigam ah então elas brigam para trocar de equipe né sim

Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito nos tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?

Bom, maneira mais solidária seria não brigar, não ficar tão grudado que pode que pode machucar, não mentir nas horas que é pego.

Legal, o que você acha que influencia as pessoas serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?

Eh influencia, é o que que influencia elas para elas se tornarem violentas e desrespeitosas, bom perder no jogo, não saber ganhar quando ganha fica zombando da cara da pessoa aí. Aí eu faço aposta ganhando medalha que eu tenho um monte de medalha aí eles ficam esfregando medalha aí pegando medalha no peito batendo os outros na medalha eu vou parar com esse daí de medalha

Entendi, obrigadão.

Entrevista Nathanael

Você joga, brinca fora da escola?

Não

Você já brincou de brincadeiras que meninas criaram, por exemplo, que elas queiram brincar?

Aham, na escola.

Então você só brinca escola, o único local que você usa para brincar é a escola ou você brinca fora da escola? Eu brinco no parquinho com meu pai e sozinho. Com as minhas irmãs.

Com as suas irmãs, você chega a brincar com grupos?

Chego

E quando você brinca com outros grupos fora da escola, as regras são construídas por todos ou o grupo já conhece as regras das brincadeiras?

o grupo não conhece as regras

E quando eles não conhecem, como que faz?

tem que falar para eles, explicar

E quando tem que formar a equipe, como que vocês fazem? São sempre as mesmas pessoas que escolhem ou muda?

Muda, e como que a como não fora da escola, fora da escola é a Fernanda que é o líder, a Fernanda que é o líder é, então é sempre o mesmo líder,

Você já viu nessas brincadeiras, nesses jogos algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?

Já, já

Como que isso aconteceu?

Como que isso aconteceu é, é agora a pouquinho a gente tava brincando, aí mandou tomar no cu e filha da puta.

Depois dessa situação o que que aconteceu com o jogo?

O jogo, a gente continua.

Mas vocês não fizeram nada para poder cuidar disso? Depois dessa situação o que que aconteceu com o jogo, ele parou, continuou, foi feita alguma mudança ou não? Nenhuma

Situações como essas, influencia os próximos jogos do grupo, se sim, de qual forma, qual forma?

Como que ela influencia essas situações de que você viu de discussão de briga?

Fica ruim né.

Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?

O que que você acha que a gente poderia fazer para acabar, para resolver a situação de discussão, de briga, você vai conversar na diretoria, mas além da diretoria para que não levar?

Por exemplo, tem um conflito, uma discussão e a gente não quer levar pra diretoria, como você acha que a gente poderia fazer?

Você chama a pessoa e conversar com ela, as que tiveram conflito, né.

O que você acha que influencia as pessoas serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?

bruta tá, ela é porque ela é bruta durante o jogo.

Mas o que que influencia? Por que ela é bruta? O que você acha na sua opinião?

Sim

você acha que o jogo em si ele influencia isso?

acho que sim, é, mas o que influenciaria é não conhecer as regras, vontade de ganhar a qualquer custo.

Legal, obrigadão

Entrevista Estela

Estela, vocês jogam ou brincam fora da escola? Você joga ou brinca fora da escola?

Sim.

Sozinho ou em grupos ou equipes?

Em equipes.

E esses grupos, tem adversários ou companheiros?

Tem.

Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou são outras? Outras.

As meninas participam? Sim.

E no caso das práticas corporais faladas por elas, escolhidas por elas, os meninos também brincam juntos ou eles se afastam?

Eles brincam juntos.

Não reclamam, não?

Não.

Quais os locais que vocês utilizam para jogar e brincar?

No projeto, na rua ou na praça.

Nesses jogos, como são as regras?

Não pode chegar, senão fica dez minutos fora.

E elas são construídas por todos?

Sim.

Ou o grupo já conhece as regras?

O grupo já conhece as regras e, às vezes, eles fazem.

Quando tem alguém que não as conhece, como fazem? Não entendi a pergunta.

Nos jogos, como são as regras? São construídas por todas? Ou o grupo já conhece as regras? E quando tem alguém que não as conhece, como vocês fazem?

O grupo já conhece as regras. Quando entra bem, a gente explica e mostra como que é as regras.

Ah, legal.

E a formação das equipes? São sempre os mesmos capitães ou vocês mudam?

A gente muda pra todo mundo brincar.

Como que vocês organizam as equipes? Quem escolhe quem?

A gente vai e a gente tira dois ou um. Pra ver quem tira o capitão. Se for o mesmo, a gente escolhe outra pessoa.

Ah, legal. Nesses jogos, vocês já viram ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?

Já.

Como que isso aconteceu?

Foi um caso só que uma pessoa não soube perder. Aí a gente tirou da brincadeira. Foi dez minutinhos e depois ele jogou com a gente de novo.

E depois dessa situação, o que aconteceu? O jogo continuou ou parou?

Continuou.

Vocês fizeram alguma mudança?

Sim.

Qual mudança?

A gente falou, tipo, se não mudar, a gente deixa mais vinte minutos fora e se ficar discutindo, a gente para a brincadeira.

E essas situações, elas influenciam os próximos jogos do grupo?

Sim.

De qual forma?

De forma elaborada.

Na sua opinião, o que acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?

Ajudar-se a entender as pessoas, tipo, não brigar, não xingar, parar e ajudar os próximos com respeito.

E o que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?

Na rua, porque elas veem os adultos xingando e elas querem ser iguais.

Legal. Obrigado.

Entrevista Lorena

Lorena,

Você joga ou brinca fora da escola?

Sim.

Sozinha ou em grupo?

Em grupo.

E esses grupos têm adversários e companheiros?

Tem.

Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou são outras?

São outras.

Quais os locais que vocês utilizam para jogar e brincar?

A gente brinca... Às vezes nós brincamos na calçada ou quando não está passando muito o carro, a gente brinca de futebol na rua.

E todas as meninas participam?

Sim.

E quando são práticas corporais faladas por meninas, que elas escolhem, as brincadeiras que elas escolhem, os meninos também participam, brincam juntos?

Sim.

Nos jogos, como que são as regras? São construídas por todos ou o grupo já conhece?

São regras já conhecida por todos e algumas construídas.

Vocês constroem as regras ali, né?

E quando tem alguém que chega e não conhece, como que vocês fazem?

A gente explica, aí se não adiantar, aí a gente sente de novo e explica de novo.

Ah, legal. E a formação das equipes, são sempre os mesmos capitães ou mudam? Como que são organizadas as equipes?

Mudam.

E como que vocês organizam as equipes? Tipo... Para escolher?

É uma vez por cada.

Ah, tá.

Nesses jogos, vocês já viram ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?

Não.

Caso acontecesse uma situação dessa, como você acha que influenciaria para os próximos jogos do grupo? Como que ela influenciaria?

Eu nunca vi. Então, aí eu retiraria a pessoa e deixaria sentada. Igual a gente faz aqui na escola.

Na sua opinião, o que você acha que poderia ser feito nesses jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?

Ah, isso daí eu não sei.

O que que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?

Porque às vezes tacam no rosto, às vezes tacam no corpo e dói.

Mas por que que eles fazem isso? O que você acha?

Eu acho... Que eles agem dessa maneira. Que... É raiva de outro. Ah, mesmo.

É raiva.

Entrevista Lari

Vamos lá, Lari.

Você joga ou brinca fora da escola?

Não.

Você brinca em outro lugar, além da escola? Qual lugar que você brinca?

No Projeto.

E lá no Projeto, as mesmas pessoas daqui da escola que brincam ou tem outras pessoas?

Outras.

E as meninas participam das brincadeiras? E quando as brincadeiras são faladas pelas meninas, escolhidas por elas, as meninas brincam também?

Não precisa ficar com vergonha, não.

Como que são as regras lá nos jogos que vocês brincam? Como que eles explicam as regras?

Igual o professor aqui, quando vai ter uma brincadeira, o professor explica a regra do jogo. Por exemplo, a queimada.

E como que é lá no Projeto? O professor que explica ou os alunos que escolhem as regras, eles constroem as regras?

Então vamos para outro.

E você já viu algum tipo de discussão ou desentendimento ou briga?

Não

Na sua opinião, o que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando elas estão jogando? Por que você acha que acontece briga ali nas aulas? Por exemplo, Educação Física, por que os meninos brigam ou discutem? Por que você acha que tem briga? Você não sabe? Não? Tudo bem, então.

Entrevista Halina

Halina, você joga ou brinca fora da escola?

Não.

Não? É, então... Você só brinca aqui na escola mesmo?
É, às vezes em casa.
Na sua casa? Mas você brinca sozinha na sua casa?
Isso.
E do que você brinca, do que costuma brincar?
Ah, eu costumo brincar de desenhar, jogar bolinha... Aqui na escola.
Vamos falar então, já que você não brinca fora, você já reparou alguma situação, já viu alguma ocorrência de discussão, desentendimento ou briga?
Já.
Como que aconteceu?
Aconteceu assim, na verdade alguém jogou a bola na minha orelha e foi sem querer.
E aí, parou o jogo?
Não.
Não parou, continuou o jogo? Sim
Você acha que situação dessa influencia o jogo?
Eu acho que não.
Não?
O que você acha que poderia ser feito para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras nos jogos?
Eu acho que nos jogos devia ser feito assim, quem se desrespeitasse devia ficar a aula inteira sentada.
Mas você acha que ele só ficar sentado, sem fazer nada, já resolveria?
Não.
Teria alguma outra coisa que a gente poderia fazer?
Eu acho que... Eu acho que não.
Certo.
Na sua opinião, o que você acha que influencia as pessoas a serem mais desrespeitosas e violentas com as outras quando elas estão jogando?
Eu acho que fora da escola elas devem ser agressivas desse jeito. E assim na escola elas devem... Aí elas acham que tá lá fora e pode ser o que quiser, mas não é.
Ah, legal.

Entrevista Helen
Helen, você joga brinca fora da escola?
Sim
Que lugar que você brinca?
No quintal com minha cachorrinha, de futebol, de corrida também.
E você brinca em grupo ou sozinha?
Sozinha mesmo.
Sozinha?
As meninas participam nas brincadeiras quando você brinca em grupo?
Sim.
Ou você brinca raramente em grupo? Você não costuma brincar em grupo fora da escola? Ou só na escola?
Não, eu brinco na escola.
Só na escola?

Sim.

Nos jogos, você já viu a ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?

Sim.

E como que isso aconteceu?

Eles pegam tudo. Um dia, eu tava brincando, né? Acho que era até pra pegar a bandeira, uma coisa assim. Aí, eles pegaram a bandeira do outro time. Era com o fulano, né? Só que aí, a fulana ficou brava, aí começou a ter uma discussão de palavrões.

E depois dessa situação, o que aconteceu com o jogo? Ele continuou, parou, foi feita alguma mudança? Você lembra?

Continuou, né. Porque foi uma briga assim, começou uma discussão assim do nada.

Mas não mudou nada, não foi feita nenhuma mudança, não foi proposta nenhuma mudança no jogo?

Mudança... Eu diria que... Não.

E você proporia alguma coisa? O que você faria nesse momento?

O que eu faria nesse momento... Se tivesse uma briga mais ou menos assim, eu queria que fosse... A pessoa que brigasse teria cinco minutos pra sair fora do jogo. Certo.

Então, você acha que punitivo seria melhor?

Sim.

Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras? E jogassem de maneira mais solidária?

O jogo deveria ter algumas regras. Se o aluno brigasse com o outro ou fulano, cinco minutos pra ele pensar o melhor do que fez. Aí, eu queria também que o jogo teria uma regra assim que quando acontecesse uma briga, tipo... Ah, a pessoa quer tomar daquele lugar, entende? Teria que ficar mais dez minutos. Ou seja, cada vez mais briga acontece, mais dez, mais cinco minutos.

O que você acha, na sua opinião, que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?

Eu acho que as pessoas desrespeitosas deveriam sair do jogo.

Mas por que você acha que elas ficam assim quando estão jogando?

Por causa que não aceitam perder.

Obrigado.

Entrevista Juliana

Juliana, você joga ou brinca fora da escola?

Sim.

Sozinha, em grupo, equipe?

Em equipe.

E tem adversário e companheiro nesses jogos?

Tem.

Esses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou são outras? São outras.

As meninas participam sempre ou, no caso de práticas corporais faladas por elas, os meninos também brincam juntos?

Os meninos e as meninas.
Brinca todo mundo junto?
Sim
Quais os locais que utilizam para jogar e brincar?
Lá na rua, lá no redor. Tem um campo, até as meninas jogam para lá.
Ah, legal.
Nesses jogos, como que são as regras? Construídas por todos ou o grupo já conhece?
A equipe já conhece.
Então vocês mantêm sempre as mesmas regras?
Sim.
E quando tem alguém que não conhece, como que vocês fazem?
A gente explica para eles.
Legal.
E a formação das equipes, quando tem, são sempre os mesmos capitães ou vocês mudam?
Isso muda.
Como que vocês organizam as equipes? Quem escolhe? Como escolhe?
É como escolhe.
E como que escolhe?
Assim, tira para o ímpar ou vai... É, tira ímpar ou par.
Nesses jogos, vocês já viram ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?
Não.
Situações como essas influenciam os próximos jogos do grupo? Quando tem alguma situação? Você acha que influencia?
Sim.
De que forma que influencia quando tem alguma discussão?
A gente... Resolve.
Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?
A gente... A gente... Em cima de alguma briga lá, a gente colocava as pessoas em outro aperto de mão e conversar.
O que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?
Às vezes, sem querer, a pessoa vai tentar pegar a bola e sem querer empurra, a pessoa cai no chão e a pessoa a pega.

Entrevista Thaylor
Taylor, você joga ou brinca fora da escola?
Sim.
Sozinho ou em grupo?
Em grupo.
Esses grupos têm adversário e companheiro?
Tem.
Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou são outras?

Outras.

E quais os locais que vocês utilizam pra brincar?

Um parquinho.

E as meninas participam das brincadeiras?

Sim.

E quando são práticas corporais faladas por meninas, que elas escolhem, que elas decidem, vocês brincam também?

Sim

As meninas brincam junto também?

Sim.

Nos jogos, como que são as regras? São construídas por vocês ou o grupo já conhece? São regras fixas?

Regras fixas.

E quando tem alguém que não conhece as regras que vai pra brincar, como que vocês fazem?

A gente explica pra ela as regras.

E se ela no meio do jogo mostrar que não entendeu tudo, vocês fazem o que?

A gente mostra tudo de novo.

Vocês param o jogo ou continuam jogando e vai explicando ali no meio?

Paramos o jogo.

E a formação das equipes? São sempre os mesmos capitães ou vocês alteram?

Alteram.

E como que vocês organizam pra fazer a escolha das equipes?

Ímpar ou par

Nesses jogos, vocês já viram uma ocorrência de algum tipo de discussão? Desentendimento ou briga?

Não.

Mais uma vez da equipe aqui, eu esqueci de perguntar. Vocês escolhem pela amizade, pela habilidade, como que vocês escolhem as equipes?

Pela amizade, mano.

Situações como estas, situações de desentendimento, de briga, de discussão, elas influenciam os próximos jogos do grupo? Você acha que atrapalha?

Não.

Na sua opinião, o que acha que poderia ser feito nos jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras? E jogassem de uma maneira mais solidária?

Colocar umas regras. Alterar as regras.

O que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando elas estão jogando? Ali no meio do jogo, acontece o xingamento, acontece um empurrão, um chute, por que você acha que acontece isso?

Xingamento?

É.

Por causa que o outro, tipo, pegou a bola, o outro falou que não pegou, ou queimou.

***Entrevista* Keivin**

Keivin, você brinca fora da escola?

Sim.

Sozinho ou em grupo?

Em grupo.

Esses grupos tem adversários e companheiros?

Sim.

Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou outras?

A mesma da escola.

E quais os locais que vocês utilizam para jogar e brincar?

Na frente da casa.

E participam meninas também?

Sim.

E no caso de práticas corporais faladas pelas meninas, os meninos também brincam juntos?

Sim, também.

Nesses jogos, como que são as regras? Construídas por todos ou o grupo já conhece? São regras fixas?

Tem hora que a gente faz as brincadeiras e tem uma vez que a gente faz repetidas.

E quando tem alguém que não conhece, como que vocês fazem?

A gente ensina ela como brincar das brincadeiras.

E se ela, durante o jogo, demonstrar algum desentendimento de uma regra que ela não compreendeu, o que vocês fazem?

A gente para o jogo e fala pra ela de novo.

E a formação das equipes, como que vocês fazem? Sempre os mesmos capitães, vocês alteram os capitães?

Ah, às vezes é um, a gente faz joken pô, né?

Pra decidir os capitães?

E como que vocês organizam as equipes? Por habilidade, por afinidade, por amizade?

Ah, por amizade e assim. Esse é muito bom, então tá com ele. Esse é bem ruim, então não tá.

Nesses jogos, você já viu ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?

Ah foi, puxão de cabelo e tapa na cara.

E depois dessa situação, o que aconteceu com o jogo? Ele continuou ou parou?

Ele parou para a gente falar pra pedir desculpa um para o outro. Para o outro entender e brincar de novo.

E foi feita alguma mudança pra que o jogo continuasse ou não?

Não.

Situações como essa, você acha que influencia os próximos jogos do grupo? Atrapalha vocês se reunirem novamente, num outro dia?

Atrapalha um pouco sim

Por quê?

Não consigo explicar.

Não tem problema. Tudo bem, tem problema não, tá?

Na sua opinião, o que você acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?

Sendo bem-educado.

Educação?

O que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?

Ah porque uma não sabe perder, outra assim, é, eu taquei em você a bola, não, não tacou não. Eu peguei você, não, não pegou. Assim.

Ah, legal.

Entrevista Luiz José

Luiz, eu vou te chamar de Luiz José, tá? Pra separar dos outros.

Você joga fora da escola? Brinca fora da escola?

Sim.

Sozinho ou em grupo?

Em grupo, às vezes sozinho.

E esses grupos, quando você brinca, tem adversário e companheiro?

Sim.

Nos jogos que as pessoas participam, as pessoas que participam desses jogos são as mesmas da escola ou são outras?

Às vezes sim, às vezes não.

E quais os locais que você utiliza pra brincar, jogar?

Na casa e na rua.

E tem meninas que brincam, participam?

Sim.

E quando são brincadeiras faladas por elas, como que os meninos fazem? Eles brincam?

Brincam.

E nos jogos, como que as regras são feitas? Construídas por todos ou são regras feitas?

Às vezes a gente constrói algumas regras.

E quando chega alguém que não conhece, como que vocês fazem?

Eu chamo uma pessoa, elas duas mostram a situação explicando a regra.

E a formação das equipes? São sempre os mesmos capitães ou alteram?

Mudam os capitães.

E como que vocês organizam as equipes? Quem escolhe quem?

Às vezes tirando ímpar ou par, ver quem escolhe.

E como que são feitas as escolhas? O que vocês pesam pra fazer a escolha do coleguinha que vai pro seu time? Amizade ou habilidade?

Às vezes a gente pega um que entende mais sobre as regras e um pouco mais velho no grupo. Amizade, mas tem que jogar bem.

Nesses jogos, você já viu ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?

Sim.

Como que isso aconteceu?

Quando eu tava brincando de futebol, um time ganhou e o outro não aceitou.

E depois disso o jogo parou ou continuou?

A gente o tirou da brincadeira e deixou ele ir fora durante um minuto.

E vocês fizeram alguma mudança depois disso?

A regra? Não.

Situações como essa você acha que influencia os próximos jogos do grupo?

Ah, talvez.

De que forma poderia influenciar? Você acha que atrapalha ou não?

Atrapalha um pouco.

Como que atrapalharia?

Quando uma pessoa tá andando assim, ela vai pegar a bola e a outra não aceita e chuta a pessoa.

Na sua opinião, o que você acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?

Fazer o seu.

Não consegue pensar?

Tudo bem.

O que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando elas estão jogando?

Quando uma pessoa, a pessoa que tá brincando, quando uma pessoa maior fazendo isso, ela meio que pega no costume.

Ah, você acha que influencia de outras pessoas.

Beleza, Luís.

Entrevista Gael

Gael, se joga ou brinca fora da escola?

Sim.

Sozinho ou em grupo?

Em grupo.

E esses grupos, tem adversário e companheiro?

Sim.

Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou são outras?

Diferente.

E quais os locais que vocês utilizam para brincar e jogar?

Campo e casa.

E as meninas participam?

Sim.

E quando são práticas corporais faladas pelas meninas, os meninos também brincam juntos?

Não.

Quando elas escolhem?

Não.

Eles evitam? Sim.

Nos jogos, como são as regras? Elas são construídas por todas ou o grupo já conhece as regras?

O grupo já conhece as regras.

E quando tem alguém que não conhece, como que vocês fazem?

A gente explica devagar.

E se no meio do jogo acontecer alguma coisa, desentendimento da regra, vocês param o jogo?

Sim.

E a formação das equipes? São sempre os mesmos capitães ou as equipes são... como que vocês organizam as equipes?

A gente faz sempre... como que fala? Joken pô.

Nesses jogos, você já viu a ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?

Sim.

E como que aconteceu?

A menina jogou a bola na cara do moleque e o moleque foi bater nela.

E depois da situação, o que aconteceu com o jogo? Ele continuou? Parou?

Parou.

E foi feita alguma mudança?

Foi.

Foi?

Qual a mudança que vocês fizeram?

A gente mudou de lugar porque a menina era na casa da menina. Ah, tá. Na área dela.

Mas com relação ao jogo, vocês não mudaram nada?

Não.

Situações como essa, você acha que influencia os próximos jogos do grupo?

Muito.

Isso influenciou de alguma maneira?

Sim.

De qual forma que você acha que influenciou?

Como que eu posso dizer?

Negativo, positiva?

Positivo.

Na sua opinião, o que você acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?

O que você acha? Qual a sua opinião?

Eu acho que devia ter educação, né?

Mais educação?

É.

E o que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando?

Porque não gostam da pessoa.

Porque não gostam da pessoa, pessoal, então?

Isso.

Não tem nenhum outro motivo? Seria só pessoal?

Então, quando elas estão... As pessoas, quando estão jogando, elas são desrespeitosas e violentas com a outra por conta de problemas pessoais?

Isso.

Entrevistas Gustavo

Gustavo, você joga ou brinca fora da escola?

Sim

Sozinho ou em grupo?

Sozinho.

O jogo que você brinca, como que é? Quais são os tipos de brincadeiras e jogos? pega-pega.

Mas você brinca com quem?

Com a minha irmã mais velha, a minha irmã mais nova e a minha outra irmãzinha.

Então são pessoas fora da escola? São outras pessoas não das da escola?

Sim

Então são meninas que participam dessas brincadeiras?

Sim

E quando são brincadeiras que as meninas propõem, suas irmãs propõem, você brinca também?

Sim.

Você já falou quais os locais na sua casa.

E como que são as regras desse jogo? São construídas por vocês ou vocês já têm umas regras fixas?

Faz a regra do jogo.

Cria na hora ali? Sim

E quando tem alguém que não entende a regra, como que vocês fazem?

Nós ficamos fazendo com a pessoa até ela entender.

E vocês chegam a formar equipes?

Sim.

E como que vocês formam as equipes?

É, duas pessoas para cada lado.

Nesses jogos já teve ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento, briga? Só teve umzinho que minha irmã esbarrou com minha outra irmã...

E o jogo parou ou continuou?

O jogo parou.

Vocês fizeram alguma mudança para tentar continuar?

Nós fizemos, mas aí...

Que tipo de mudança vocês fizeram?

A gente... A minha irmã que teve culpa. E aí nós mudamos o jogo.

Na sua opinião, o que você acha que poderia ser feito nos jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária?

Eu acho que deveria fazer uma mudança para não correr tanto, senão pode se barrar e cair e se machucar.

Alterações na regra, seria?

Sim

O que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando? Por que você acha que as

pessoas são desrespeitosas e violentas quando estão no meio do jogo, nas brincadeiras?

Eu acho que é porque alguns correm tanto que pode se barrar sem querer e a pessoa fica dada. Ah, por um desentendimento.

Entrevista Luiz Henrique

Luiz, você joga ou brinca fora da escola? Aham. Sozinho ou em grupo? Em grupo também. E esses grupos têm adversários e companheiros? Tem.

Tem? E esses jogos, as pessoas que participam, são as mesmas da escola ou outras? Tem também da escola e outras pessoas da minha rua. E quais os locais que vocês utilizam para jogar e brincar? Muito de vez em quando era ali no campinho, mas quando a quadra fechou agora era lá. Aí nós joga na rua agora.

Na rua também. E as meninas participam? Aham. E quando são práticas corporais faladas por elas, os meninos também brincam juntos? É. Nesses jogos, como que são as regras? Construídas por todos ou o grupo já conhece? Por todo mundo, o grupo também já conhece.

E quando tem alguém que não conhece, como que vocês fazem? A gente explica pra ele. E se no meio do jogo tiver algum desentendimento sobre a regra, vocês param pra explicar ou vão explicando enquanto o jogo acontece? Nós para. Legal.

E a formação das equipes, são sempre os mesmos capitães? Não, nós tiramos em poupar pra ver quem é o capitão. Ah, legal. E aí pra escolher as equipes, como que faz? Tipo assim, o capitão escolhe cada pessoa da rua pra ser seu time.

Ah, tá. Nesses jogos, você já viu ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga? Já. E como que aconteceu? Tipo assim, quando um time ganha, aí o outro fala, vai seu ruim, você não sabe jogar, sai do time seu lixo.

Aí ele fica bravo. E continuou ou parou o jogo depois disso? Aí parou. E foi feita alguma mudança? Foi.

Foi? Que tipo de mudança? Ah, quem brigar, sair do jogo e substituir entre alguém no lugar. Comissão, né? Situações como essa influenciam os próximos jogos do grupo? Aham. De que forma, amor? Por exemplo.

Que? Peraí, como que? Como assim, ó. Aconteceu uma briga hoje, aí vocês vêm amanhã pra brincar de novo. Vocês fazem o mesmo jogo, a mesma brincadeira, vocês mudam alguma coisa na brincadeira. Ah, de vez em quando, mas muda a brincadeira.

Na sua opinião, o que você acha que poderia ser feito nos jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária? Ah, pra falar pra uma pedir desculpa pra outra e continuar o jogo. O que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando? Quando estão jogando? Por exemplo, eu estou aqui na aula de Educação Física e no meio do jogo as pessoas se xingam, se agridem verbalmente ou fisicamente. Por que você acha que isso acontece? E fora lá também da escola? Porque uma pessoa é mais irritada do que a outra.

Aí a outra é mais de boa e não quer falar nada. Aí a outra pessoa que está mais irritada, ela vai lá e começa a ficar brava e xingar. Ah, jóia.

Entrevista Luiz Antônio

Luiz, você joga brinca fora da escola? Sozinho ou em grupo? Em grupo. Esses grupos têm adversários e companheiros? Tem, sim. Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou tem outras? Tem algumas.

E quais são os lugares que você utiliza para brincar? Tipo o campinho dali, o campo do bom dia, quando não é valendo coca. E as meninas participam? Mais ou menos. Ficam de torcida.

Quando elas quiserem, elas vão, mas praticamente elas não querem. E quando são práticas corporais faladas por meninas? Os meninos também brincam juntos? Quando elas escolhem as brincadeiras, os meninos brincam? Sim. Nesses jogos, como que são as regras? Elas são construídas por todos ou o grupo já conhece? O grupo já conhece.

E se tiver alguém que não conhece, como que vocês fazem? A gente explica. E no meio do jogo, se acontecer alguma coisa por conta da regra, como que vocês resolvem? Ficar com o tempo fora. Então vocês excluem ele? Excluímos.

E a formação das equipes, são sempre os mesmos capitães ou vocês alteram? Alteram. E como que vocês formam as equipes? Tirando um sotaque. Legal.

Nesses jogos, você já viu ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga? Ou situação de desrespeito? Como que aconteceu? Tipo, uma vez eu, uma vez o moleque brigou, um xingando o outro por causa do moleque não aguentou. Aí ele deu um chute na minha perna. Aí eu caí, pedi falta, ele me chamou de xarão, eu xinguei ele aí.

Aí eu e ele ficamos fora. E o jogo parou ou continuou? Continuou, aí eu e ele ficamos cinco minutos só. Ficaram fora? E foi feita alguma mudança depois disso? Não.

Não teve o mesmo tipo de jogo? Não. Situações como essa, você acha que influencia os próximos jogos do grupo? Acho que sim. E de que forma você acha que influencia? Não brigar.

Mas assim, quando aconteceu a briga, ela vai influenciar de uma maneira ruim, positiva ou negativa? De uma maneira ruim. Na sua opinião, o que você acha que poderia ser feito nesses jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras? E jogassem de forma mais solidária? O respeito no jogo. E o que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando elas estão jogando? Xingamento.

Não, mas por que ele xinga assim? O que você acha? Por que ele xinga, ele empurra? Não aguenta, né? O que seria se não aguenta? Com o Tico, eu dou uma caminha nele, aí eu vou, joelho. Ah, tomou caminha ruim. Foi ruim.

Obrigadão.

Entrevista Juliana

Juliana, você brinca fora da escola ou joga? Eu brinco lá na rua. E você brinca sozinha, em grupo? Em grupo. Nesse grupo, quando vocês brincam, tem adversário, companheiro, ou são jogos que todo mundo joga juntos? Jogam juntos.

Mas então vocês não brincam assim, como aqui, que tem adversário e companheiro, né? Um contra o outro, uma equipe contra a outra, ou brincam também? Também

Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas aqui da escola ou tem outras? Tem outras.

E as meninas participam? Não.

E quando você tá só... No caso das práticas corporais faladas por meninos, que as meninas gostam de brincar mais, os meninos brincam juntos, quando vocês propõem? Uhum.

Quais os locais que utilizam mais para jogar e brincar? Qual dos locais você brinca? Na rua. Nos jogos, como que são as regras? Elas são construídas por todos ou o grupo já conhece as regras? A gente já conhece as regras. E quando alguém que não, que chega depois, como que vocês fazem? A gente joga com todo o próximo.

E vocês explicam as regras ou o deixam entrar sem explicar? Explica as regras. E a formação das equipes, são sempre as mesmas? Capitães ou mudam? As vezes mudam. E como que vocês formam as equipes? Como que vocês organizam? A gente fala pra todo mundo ficar... A gente fala pra todo mundo ficar acertado, aí a gente vai escolhendo.

Legal. Nesses jogos, vocês já viram ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga? Não. Não? Situações como essa influenciam os próximos jogos? Se tivesse alguma briga, você acha que influenciaria de alguma maneira o jogo? Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito nos jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária? Que não tenha xingamento, que não tenha agressão física, verbal.

O que você acha que deveria fazer? Precisa jogar. E o que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando? Quando estarem brincando, jogando. Quando a pessoa vai escolhe uma pessoa e a pessoa morre.

Obrigado, Ju.

Entrevista Rian

Vamos lá, Rian.

Você joga fora da escola? Brinca? Sim.

Sozinho ou em grupo? Em grupo.

E esses grupos que você joga, tem adversários e companheiros? Sim. Nos jogos? Muito. E nos jogos as pessoas que participam são as mesmas da escola ou são outras? Às vezes são as mesmas da escola e às vezes outras.

Ah, alterna. E quais são os locais que vocês utilizam para jogar e brincar? Tipo, lá onde eu moro é um... é um condomínio. Lá tem campinho, tem parquinho, tem muita coisa.

Ainda aí brinca lá, às vezes, com o do celadão, pega-pega, futebol. Ah, várias coisas. E as meninas participam? Sim.

E quando são brincadeiras? São práticas corporais faladas por meninas. Os meninos também brincam juntos? Brincam. São brincadeiras que elas escolhem? Que são... que elas gostam mais de fazer, supostamente? Sim.

E nesses jogos, como são as regras? Elas são construídas por todas ou o grupo já conhece as regras? Ah, o grupo já conhece as regras. São sempre as mesmas? Sim. Vocês não mudam.

E quando tem alguém, chega alguém novo lá que não conhece a regra, como que vocês fazem? Daí se explica pra eles as regras. E se no meio da brincadeira acontecer algum desentendimento da regra, como que vocês fazem? É... Não, se não lembrar, tudo bem. E a formação das equipes? São sempre os mesmos capitães ou vocês mudam o capitão? Nós mudamos o capitão.

E como que são organizadas as equipes? Como que vocês fazem a escolha? É... tipo, ó, tem muita gente, aí tem duas pessoas vai lá na frente e tira aí pro pai. Hum, legal. Você já viu algum tipo de ocorrência de discussão, desentendimento ou briga? Sim.

E como que aconteceu? É... porque as pessoas ficam xingando muito e não aguentam perder. E depois dessa situação, o que aconteceu com o jogo? Aí... o jogo... Ele continuou, aí ele parou? Uhum. E foi feita alguma mudança? Nenhuma.

Nenhuma? Espera aí, tá?

Situações como estas que você falou, desentendimento, de briga, elas influenciam os próximos jogos do grupo? Não. Não? Não. De nenhuma maneira, então.

Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito nesses jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária? Ficar xingando, não ficar xingando e também eles fiquem empurrando de uma na outra também. O que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando? Porque tem muito palavrão e fica empurrando muito. E por que você acha que eles fazem isso durante o jogo? Porque nós jogamos futebol e as vezes eles ficam empurrando, batendo, brigando, brincando de lutinha.

E por que você acha que eles fazem isso? Por que eles empurram e brigam? Porque é jogo deles falar que é jogo de corpo. Ah, por causa da competição, você acha? Entendi. Obrigadão.

Entrevista Luan

Luan, você brinca fora da escola? Aqui, fora da escola, você brinca, joga em algum outro lugar? Sim

Sozinho ou em equipe, ou com outros grupos? Equipe.

Esses grupos têm adversários e companheiros? Adversários sim, e companheiros.

Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou são outras? Ah, também tem outras e algumas mesmas da escola.

E quais os locais que vocês utilizam para brincar? Ah, na rua, no campinho.

As meninas participam? Sim.

E quando são práticas corporais faladas pelas meninas, os meninos também brincam juntos? Quando as meninas vêm e propõem, escolhem uma brincadeira e falam assim, ah, vamos brincar, vocês brincam também ou não? Sim.

Nos jogos, como são as regras? São construídas por todos ou o grupo já conhece as regras, são sempre as mesmas? Já conhece as regras, sempre as mesmas.

E quando chega alguém que não conhece a regra do jogo, o que vocês fazem? A gente explica para eles como é a regra.

E se ele se desentender durante o jogo, a regra, vocês param, como vocês fazem? Nós paramos e explicamos para ele de novo.

E a formação das equipes, são sempre os mesmos capitães ou mudam? Como vocês fazem a formação das equipes? São sempre os mesmos que formam, os mesmos capitães, ou vocês alteram? Não, nós alteramos.

Como é que as equipes são organizadas? Quem escolhe quem? Como que vocês fazem a escolha da equipe? A gente faz ímpar ou par, ou céu e terra.

Nesses jogos, vocês já viram ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga? Não, nunca aconteceu? Legal.

Você acha que se acontecesse uma situação como essa, influenciaria os jogos do grupo, de alguma maneira? Acho que sim.

De que forma? Quando tem briga na nossa rua, quando a galera está brincando, nós separamos e depois fazemos uma conversa.

Na sua opinião, o que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de uma maneira mais solidária? É brincar com as pessoas.

E o que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando? Sem educação.

Mas por que você acha que elas se tornam assim dentro do jogo? Não sei.

Aqui, por exemplo, nas aulas de Educação Física, ou no projeto, ou na rua. A gente está lá jogando, brincando, aí um colega xinga o outro. Por que você acha que isso acontece? Por causa que o outro também, eu acho, perguntou também, né! Ou jogou da forma mais firme, da forma ruim, e aí o outro não gostou.

Entendi. Brigadão, viu, Luan?

Entrevista Wendel

Wendel, você joga ou brinca fora da escola? Sim.

Sozinho ou em grupos, equipes? Em grupo.

Esses grupos têm adversário e companheiro? Sim.

Nas brincadeiras? Sim.

Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou outras? Outras.

E as meninas, elas participam? Sim.

No caso das práticas corporais faladas por meninas, as brincadeiras supostamente ditas de meninas, os meninos brincam juntos também? Uhum. Na rua, sim.

E quais os locais que utilizam para jogar e brincar? O meu quintal, às vezes, na rua.

Nos jogos, como são as regras? Elas são construídas por todos ou o grupo já conhece as regras? O grupo já conhece as regras.

E quando eu tenho alguém que não conhece, como que vocês fazem? Eu falo, a regra é assim, oh, tipo, era queimada aí. Aí você só vai dar três passos, não pode correr com a bola.

Vocês explicam? Uhum.

E a formação das equipes, são sempre os mesmos capitães ou mudam? Como as equipes são organizadas e quem escolhe quem? Eles escolhem eles mesmos.

Mas são sempre as mesmas pessoas que escolhem, que são os capitães? Ou vocês mudam? Não, nunca muda.

E como vocês escolhem, por amizade ou pela habilidade? Por amizade, mas tem que saber jogar, neh

Nesses jogos, Wendel, você já viu ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga? Sim.

Como que isso aconteceu? Tipo, como uma pessoa não tá sabendo jogar direito, a outra xinga ela.

E depois dessa situação, o que aconteceu com o jogo? Ele continuou ou parou? Aí para pra conversar, que não era pra ficar falando palavrão.

E foi feita alguma mudança? Sim.

Qual tipo de mudança? Eu falei que não podia ficar falando palavrão, não podia ficar batendo e xinga.

Situações como essa influenciam os próximos jogos desse grupo? De que forma? Eles atrapalham, ajudam? Os dois só.

De que forma, por exemplo? A pessoa atrapalha na hora que ela tá estressada, porque ninguém conhece com ela, a bola. Aí ela fica estressada e quer xingar e falar palavrão.

Em sua opinião, o que acha que poderia ser feito em tais jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária? Fazer o time certo, não falar palavrão, não bater.

O que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando? Desculpa. O que você acha? Elas se tornam violentas quando estão jogando.

Ah, como elas ficam com raiva de uma coisa? É.

Ela gera desrespeito, é violenta quando elas estão jogando. Por que você acha que acontece isso? Porque como uma pessoa é ruim, não sabe jogar muito, a outra quer ficar zoando ela. Ai, você não sabe jogar, sai daqui. Isso gera violência e desrespeito.

Legal, Enzo. Obrigadão.

Entrevista Evelyn

Evelyn, você brinca fora da escola? Não costuma brincar?

E... Qual o local que você brinca? Só aqui na escola? Só na escola? Então, vamos lá pra cá, então. Você já viu alguma ocorrência de discussão, desentendimento ou briga? Não sei

Na sua opinião, o que poderia ser feito nos jogos quando as pessoas fossem desrespeitosas umas pelas outras pra que elas jogassem com mais

respeito, de uma maneira mais solidária? O que você acha que poderia fazer? Não sei.

E na sua opinião, o que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando? Quando tá ali no meio do jogo, um xinga o outro, um briga, empurra... O que você acha que acontece? Não sei.

Porque o xinga o outro? É. Não sei. Você não tem uma opinião? Não. Razão, então.

Obrigado, Evelyn.

Entrevista Mariana

Mariana, você joga, brinca fora da escola? Brinco.

Sozinha ou em equipes? Em equipes.

Essas equipes, elas têm adversários, companheiros? Sim.

Nesses jogos, as pessoas que participam são as mesmas da escola ou são outras? São outras.

E quais os locais que vocês utilizam para brincar? No sítio.

As meninas participam? Sim.

E as brincadeiras, as práticas corporais faladas por meninas? Os meninos também brincam quando vocês propõem? Sim.

Nesses jogos, como que são as regras? Elas são construídas por todos ou o grupo que já conhece as regras? Por todos.

E o grupo já conhece? É, algumas pessoas conhecem.

E quando não conhecem, o que vocês fazem? A gente ensina.

E se no meio, por exemplo, da brincadeira ali acontecer alguma coisa, um desrespeito à regra, como que vocês agem? A gente conversa.

Para o jogo, então.

E como que é a formação das equipes? Sempre os mesmos capitães que escolhem ou vocês mudam? Mudam.

E como que vocês escolhem as equipes? A gente faz ímpar ou par.

As escolhas são feitas por amizade ou habilidade? Geralmente amizade, mas as vezes habilidade

Nesses jogos, você já viu ocorrência de algum tipo de discussão, desentendimento ou briga?

Situações como essa influenciariam os jogos do grupo? Como assim.

Se tivesse situação de desentendimento, briga, discussão? Não.

Na sua opinião, o que poderia ser feito nos jogos para que as pessoas tivessem mais respeito umas pelas outras e jogassem de maneira mais solidária? Dialogar.

E o que você acha que influencia as pessoas a serem desrespeitosas e violentas com as outras quando estão jogando? Tipo, se trombar, aí começa a xingar. Quando acontecem as trombadas, né?

Legal, brigadão

APÊNDICE 5

Depoimento da Professora Regente da Turma

Professora da Turma do 5º ano

Durante o primeiro semestre, tive a oportunidade de observar de perto um trabalho muito significativo desenvolvido pelo professor de Educação Física com os alunos do 5º ano. Em suas aulas, ele abordou com sensibilidade temas relacionados à resolução de conflitos e ao relacionamento interpessoal, proporcionando momentos de reflexão e vivência entre os estudantes. O que mais me chamou atenção foi o protagonismo dado às crianças, que passaram a se perceber como agentes de suas ações e compreenderam que seus comportamentos geram consequências, tanto positivas quanto negativas. Essa abordagem trouxe uma nova perspectiva sobre como lidar com os conflitos do dia a dia, não mais com impulsividade, mas com escuta, empatia e respeito mútuo.

Embora o senso comum espere que tais aprendizados venham de casa e do convívio familiar, é preciso considerar a realidade vulnerável em que esses alunos estão inseridos. Muitas vezes, o meio em que vivem falha na promoção de atitudes humanizadas e no incentivo ao bom convívio social. Por isso, o espaço escolar se torna ainda mais fundamental. O professor soube conduzir esse processo de forma cuidadosa, promovendo um ambiente seguro para que os alunos expressassem seus sentimentos e refletissem sobre seu papel na sociedade. Ao final do semestre, ficou evidente o crescimento pessoal e coletivo da turma, que aprendeu não só sobre esportes, mas sobre cidadania, respeito e convivência.

ANEXO 1

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

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERAÇÕES DE CONFLITO ENTRE OS/AS ESTUDANTES E AS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Lilian Aparecida Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83529524.2.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.223.402

Apresentação do Projeto:

"O presente estudo irá se pautar por uma investigação de natureza qualitativa, já que envolve a pesquisa em seu local concreto de ocorrência, é marcada pela descrição dos fenômenos e está voltada para compreensão do que se investiga (Gil, 2008). Dentre as diversas pesquisas no campo da abordagem qualitativa, nosso estudo se caracteriza pela pesquisa-intervenção.

Objetivo da Pesquisa:

"Identificar e analisar as implicações de um processo de ensino sobre os conflitos e as situações de violência gerados pelas interações entre os/as estudantes na vivência das práticas corporais em aulas de Educação Física."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "Os riscos da pesquisa estão vinculados a eventuais desconfortos para responder o questionário e/ou as questões da entrevista. No caso das aulas regulares de Educação Física, outros riscos se relacionam às possíveis ocorrências em relação às práticas esportivas nas aulas e vivências (torções, trombadas, quedas, discussões etc. comuns da prática esportiva)."

Benefícios: "Enquanto benefícios, o estudo auxiliará na compreensão de um específico processo de ensino, pautado em ações para dialogar sobre os conflitos e minimizar as

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

situações de violências entre os alunos, que poderá contribuir com outras formas de interações entre os colegas da turma nas aulas de Educação Física."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"Esperamos que as intervenções realizadas nessa proposta de ensino possa trazer alternativas para o enfrentamento dos conflitos que se
desdobram em situações de violência nas aulas de Educação Física."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE e TALE adequados e completos.

Recomendações:

Nada a se recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendencias e inadequacoes.

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_2422545.pdf	19/09/2024 10:13:56		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_LiliaeFabricio_assinada.pdf	19/09/2024 10:13:37	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais.pdf	19/09/2024 10:13:16	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaDefinitivo_FABRICIOFREITAS_2024.pdf	19/09/2024 10:13:02	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Outros	Carta_AutorizaPesquisa_DirecaodaEscola_Fabricio.pdf	17/09/2024 19:58:55	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	17/09/2024	Lilian Aparecida	Aceito

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

Continuação do Parecer: 7.223.402

Orçamento	Orcamento.pdf	19:58:35	Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Participantes.pdf	17/09/2024 19:58:09	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BAURU, 12 de Novembro de 2024

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