



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL

SERGIO MARCELO DA ROCHA JUNIOR

RECURSO EDUCACIONAL

CADERNO PEDAGÓGICO

CORPOS EM DIÁLOGO: AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO DISPOSITIVOS PARA
O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

FORTALEZA - CEARÁ

2026

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	03
1.1	Justificativa.....	04
1.2	Objetivos do Caderno.....	05
1.3	Público-alvo.....	05
1.4	Carga horária e Dinâmica de Aplicação.....	05
2	A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	07
2.1	Primeiro Encontro.....	07
2.2	Segundo Encontro.....	09
2.3	Terceiro Encontro.....	11
2.4	Quarto Encontro.....	12
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	15
	REFERÊNCIAS.....	16

1 APRESENTAÇÃO

Apresentar este Caderno Pedagógico tem um significado muito especial na minha caminhada como educador, pois ele marca o encerramento do ProEF, que foi um ciclo intenso e transformador em minha vida. A elaboração deste material representa a imensa satisfação de poder devolver à escola algo construído a partir da sua própria realidade, contribuindo para uma ação educativa humanizadora na Educação Física Escolar e para a ressignificação da prática de outros/as docentes da Educação Básica (Charlot, 2000; Freire, 1996; 2024; Kunz, 2004; Rocha; Aguiar, 2003).

Por meio das minhas vivências como estudante, atleta e professor, pude entender que a quadra é um espaço onde a vida pulsa com todas as suas contradições, sendo, muitas vezes, o palco onde problemáticas sociais – como a violência escolar (Charlot, 2002) – se manifestam de forma mais nítida. Contudo, à luz de Charlot (2000), Freire (1996; 2024) e Kunz (2004), acredito também que é nesse mesmo ambiente, no calor das interações, que reside a nossa maior potência de intervenção educativa, a partir do momento em que estamos dispostos/as a enfrentar paradigmas sociais através da Educação.

Nessa perspectiva, embora o handebol (Franke, 2018; Silva, 2021) tenha sido o fio condutor da minha pesquisa e das vivências que deram origem a este material, o desenvolvimento deste trabalho só foi possível ao tematizarmos essa prática corporal não como um fim em si mesma. Dessa forma, o esporte foi compreendido como um autêntico laboratório de relações sociais, onde o movimento se tornou linguagem e ponte para a convivência respeitosa, construindo, conforme aponta Charlot (2000), uma nova relação dos/as estudantes com o saber.

O meu grande intuito nessa proposta é que esta mesma estratégia pedagógica transborde para além do esporte e ganhe vida nas mais diversas práticas corporais. Seja nas lutas, nas danças, na ginástica, nas brincadeiras, em outras modalidades esportivas ou em práticas corporais aqui não citadas, o que realmente importa, de acordo com Kunz (2004), é que a Cultura de Movimento dialogue com a realidade e a necessidade da sua escola, permitindo aos/às estudantes transcender seus próprios limites e construir vivências que façam sentido para suas realidades.

Apoiando-me em Charlot (2000), Freire (1996) e Kunz (2004), o que desejo é que este caderno chegue às mãos dos/as colegas como um recurso acessível e verdadeiramente útil para a escola. Ele foi pensado para provocar a reflexão e mobilizar o/a aluno/a para o aprendizado, incentivando-o/a a transcender o agir imediato e estimulando a

reconstrução contínua de atitudes. Não importando a prática vivenciada em quadra, a meta final desta proposição didática é garantir que a empatia, a comunicação e o respeito sejam a base de qualquer relação.

É com o coração cheio de gratidão, com o sentimento de dever cumprido e com muita esperança na força da nossa atuação docente que convido vocês, colegas de profissão, a se apropriarem deste material. Que este Caderno Pedagógico possa somar às aulas de cada um/a de vocês, ajudando a transformar a Educação Física em um espaço efetivo de emancipação e diálogo, e assumindo de vez o nosso papel histórico no enfrentamento ativo da violência escolar (Charlot, 2000; 2003; Freire, 1996; 2024; Kunz, 2004; Rocha; Aguiar, 2003).

1.1 Justificativa

Em sua complexidade, o ambiente escolar reflete as tensões presentes na sociedade, tornando-se, muitas vezes, palco para a manifestação de diferentes violências, sejam elas físicas, simbólicas ou institucionais (Bourdieu, 1998; Charlot, 2002). Nas aulas de Educação Física, como aponta Silva (2021), essas dinâmicas costumam emergir por meio da exclusão das pessoas menos habilidosas, da agressividade na competição e do monopólio dos espaços de prática por pequenos grupos. Face a face com esse cenário, em concordância com as ideias de Kunz (2004), surge a urgência de se fomentar intervenções pedagógicas que não encarem as práticas corporais como um fim em si mesmas, mas como espaços vivos de interação e transformação social.

Diante de um contexto social em que se destaca o aumento de casos de violência nas escolas brasileiras¹, a elaboração deste Caderno Pedagógico se justifica pela necessidade de oferecer um material prático a docentes da Educação Básica, que possibilite uma estratégia metodológica possível para o enfrentamento e a desnaturalização dessas violências dentro das escolas (Charlot, 2002). Para isso, coroando os esforços feitos para a realização do meu trabalho de mestrado, este documento tem sua estruturação fundamentada na Concepção Crítico-Emancipatória (Kunz, 2004). Em consonância com as reflexões de Charlot (2000), a proposta é transformar a quadra em um espaço ativo de formação humana, onde o diálogo, a cooperação, a empatia e a autonomia substituam a lógica da segregação, auxiliando a escola a

¹ BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **MDHC debate o aumento da violência nas escolas e defende prevenção precoce**. Brasília, set. 2025. Disponível em: <https://11nk.dev/gqp0to6> . Acesso em 18 Mar. 2026.

consolidar a sua missão na construção de um ambiente mais seguro e acolhedor para todos/as.

1.2 Objetivos do Caderno

Este Caderno Pedagógico tem como objetivo geral promover o enfrentamento da violência escolar através da ressignificação das práticas corporais, utilizando o diálogo e a cooperação como eixos centrais para o desenvolvimento da autonomia discente e de uma cultura de paz. Para que haja o alcance desse propósito, os objetivos específicos propostos por este material são:

- Visibilizar e desnaturalizar as dinâmicas de poder, exclusão e disputa territorial que emergem de forma espontânea no ambiente desportivo e escolar;
- Proporcionar vivências corporais focadas na interdependência e na ajuda mútua, rompendo com a lógica do individualismo e do monopólio da prática;
- Estimular a competência comunicativa dos e das estudantes, incentivando a resolução pacífica, empática e argumentativa dos conflitos;
- Fomentar a autonomia da turma na elaboração e gestão de regras de convivência que garantam o respeito e a inclusão social dentro e fora da quadra.

1.3 Público alvo

Este material foi pensado para estudantes e docentes da Educação Básica, com foco especial nas turmas de Ensino Médio.

1.4 Carga horária e Dinâmica de Aplicação

A proposta de intervenção deste Caderno Pedagógico foi desenhada para ser aplicada em quatro horas/aula, com duração de cinquenta minutos cada. Sugere-se que os encontros ocorram com a frequência de uma vez por semana, permitindo que a turma tenha tempo hábil para refletir sobre as vivências corporais, ressignificar as atitudes e amadurecer os debates propostos entre uma aula e outra.

A estruturação citada anteriormente ocorreu da seguinte forma:

ESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO INTERVENTIVO:

<u>IDENTIFICAÇÃO DA AULA</u>	<u>OBJETIVO CENTRAL</u>
1º aula	<i>Diagnóstico e Observação</i> : Proporcionar a vivência espontânea para identificar conflitos, exclusões e dinâmicas de poder na prática.
2º aula	<i>Sensibilização e Cooperação</i> : Introduzir formas de jogo que exijam a interdependência e a ajuda mútua entre os participantes.
3º aula	<i>Mediação e Diálogo</i> : Estimular a resolução argumentativa dos conflitos surgidos, focando na empatia e na comunicação.4ª aula
4º aula	<i>Autonomia e Pactuação</i> : Elaborar coletivamente as regras de convivência que garantam o respeito e a inclusão social.

Fonte: elaboração própria.

2 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esta seção detalha o caminho metodológico proposto para os quatro encontros previstos, que serão caracterizados em quatro subtópicos diferentes. Cada subseção apresentará uma explicação do que ocorrerá na respectiva aula e, em seguida, será anexado o plano de aula do referido momento, com base no modelo proposto por Kunz (2004) para a Concepção Crítico-Emancipatória.

Precedendo as etapas práticas, propõe-se também – caso seja possível – a realização de um momento de sensibilização, ou pré-encontro, dedicado a situar os/as participantes no percurso formativo e explicitar a intencionalidade ética da proposta. O objetivo desse contato inicial deve se ancorar em estabelecer uma comunicação dialógica que prepare a perspectiva dos estudantes para as vivências em quadra, com o intuito de ressignificar atitudes de forma consciente e fundamentada, transformando o espaço das aulas em um lugar de encontro e respeito mútuo desde o primeiro contato.

2.1 Primeiro encontro: diagnóstico e observação

Este encontro se objetiva em proporcionar uma imersão na realidade imediata da quadra, por meio da vivência espontânea da prática corporal escolhida pelo/a professor/a. Ancorando-se nas proposições de Bourdieu (1998) e Charlot (2002), a ideia é permitir que as dinâmicas de poder, as situações de exclusão e os conflitos entre os pares se manifestem naturalmente, sem a intervenção direta de regras pré-estabelecidas.

Com ações que provoquem propositalmente situações desiguais – e até injustas –, abre-se um espaço para a problematização do individualismo e dos limites sociais nas respectivas atividades (Freire, 1996; 2024). Dessa forma, de acordo com Kunz (2004), o diagnóstico deixa de ser uma observação passiva e se torna uma experiência real, em os/as estudantes são estimulados/as a refletir sobre como a falta de equidade desarticula o coletivo.

Com isso, em conformidade com Charlot (2000) e Kunz (2004), a prática corporal transcende o campo puramente técnico ou recreativo e passa a ser lida como um fenômeno crítico e social. Nesse estágio, amparado em Charlot (2002), o foco se desloca do movimento em si para a reflexão relacional, provocando a turma a debater as exclusões vivenciadas e a conectá-las com as tensões e disputas territoriais externas à escola, como a violência urbana e as dinâmicas dos bairros.

Essa desestabilização de certezas é o que rompe com a ideia de fazer por fazer,

sendo o choque necessário para que comportamentos reproduzidos sem reflexão deem lugar a ações conscientes, estimulando a turma a buscar formas de se relacionar que façam sentido para além do discurso e que comecem a ser desenhados nos encontros seguintes (Kunz, 2004).

As estratégias de condução e organização pedagógica dessa aula inicial estão detalhadas no plano de aula abaixo.

PLANO DE AULA DO PRIMEIRO ENCONTRO:

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS	OBS
5'	Introdução.	1 – Explicação da aula e da proposta pedagógica/projeto. 2 – Orientação para uma vivência focada apenas na experimentação espontânea da prática, sem regras rígidas definidas previamente.	Roda de conversa inicial bem objetiva.	Nenhum.	Não apresentar regras de convivência neste momento.
15'	Transcendência de limites para experimentação.	1 – Divisão intencionalmente desigual da turma (em número, espaço ou material). 2 – Livre experimentação da prática corporal escolhida. 3 – Observação atenta aos focos de exclusão e individualismo.	Trabalho em grupos ou equipes assimétricas.	Materiais básicos pertinentes à prática escolhida.	O limite social (exclusão, domínio dos/as mais habilidosos/as) emergirá da desigualdade.
10'	Transcendência de limites p/ aprendizagem.	1 – Pausa estratégica para hidratação e quebra da dinâmica excludente. 2 – Retomada da prática, agora com a turma dividida de forma igualitária (ex: equipes mistas). 3 – Observação sobre a fluidez da atividade.	Trabalhos em grupos equilibrados.	Idem ao anterior.	Observar se o individualismo persiste mesmo em igualdade de condições.
15'	Transcendência de limites, criando/inventando.	1 – Roda de conversa final: “Houve vantagem para o grupo maior? Alguém se sentiu excluído?”. 2 – Problematização: “Essa disputa por espaços se parece com algo que vemos nos nossos bairros?”	Grande Grupo.	Nenhum.	Construir a relação com o que ocorreu na prática e a realidade social violenta.
5'	Final.	1 – Fechamento das falas	Grande grupo.	Nenhum.	

		e reflexões. 2 – Direcionamento para a continuidade do debate na próxima aula.			
--	--	---	--	--	--

Fonte: Adaptado de Kunz (2004, p. 146).

2.2 Segundo encontro: sensibilização e cooperação

Se a primeira aula propôs a vivência espontânea da prática corporal para a observação dos conflitos emergentes, neste encontro, o foco transcende esse diagnóstico inicial e se redireciona para a construção da coletividade. A partir do resgate das vivências do encontro anterior, traz-se à discussão os conceitos de violência na, à e da escola sob o crivo teórico de Charlot (2002), conectando essas categorias de análise às tensões que os/as estudantes sentiram na própria pele durante as situações de desigualdade ocorridas na aula inicial. Além desse resgate, propõe-se também a conexão dos conceitos charlotianos sobre violência escolar com situações do dia a dia em sociedade, como forma de incentivar a construção de uma relação com o saber (Charlot, 2000) acerca do tema em questão.

Para materializar essa reflexão, a prática corporal é reorganizada sob a lógica da cooperação, que se torna uma exigência técnica para o êxito do grupo. A estratégia deixa de ser o confronto e passa a ser a superação da interdependência compulsória² – conceito que descreve a subordinação rígida do praticante à lógica do rendimento e às exigências externas do sistema desportivo – fundamentada na Abordagem Crítico-Emancipatória (Kunz, 2004). Dessa forma, desenhando uma prática onde o êxito é tecnicamente inviável sem a participação de todos/as, subverte-se a lógica da disputa de talentos em um laboratório vivo onde a cooperação assume o protagonismo.

Com isso, à luz de Charlot (2000) e Kunz (2004), busca-se transcender o limite do individualismo e incentivar os/as estudantes a experimentarem a potência do agir coordenado, com o intuito de proporcionar um ambiente favorável para que os/as estudantes entendam que o sucesso do grupo é uma consequência direta da capacidade de acolhimento entre os pares. Assim, prepara-se o terreno o terreno para as pactuações autônomas que virão a seguir.

Dessa forma, o plano de aula que segue descreve as etapas necessárias para operacionalizar essa transição da disputa individualizada para a construção coletiva.

² O conceito de interdependência compulsória é originalmente formulado por Kunz (2004) no âmbito da análise crítica do esporte de rendimento. Neste Caderno Pedagógico, tal categoria é transposta e adaptada para o campo das práticas corporais em geral, compreendendo que a lógica da produtividade e da subordinação técnica pode permear outras manifestações da cultura de movimento.

PLANO DE AULA DO SEGUNDO ENCONTRO:

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS	OBS
15'	Introdução.	1 – Resgate das vivências excludentes da aula anterior. 2 – Apresentação dialogada dos conceitos de violência NA, À e DA escola (Charlot, 2002) com exemplos práticos. 3 – Sanando dúvidas.	Roda de conversa e exposição dialogada.	Nenhum.	Foco na identificação das violências simbólicas.
10'	Transcendência de limites para experimentação.	1 – Explicação do desafio/atividade: a prática corporal só é válida se for 100% cooperativa. 2 – Primeira vivência de cooperação (ex: cruzar a quadra com o implemento de forma coletiva, ou construir uma sequência de movimentos dependendo uns/as dos/as outros/as).	Grupos reduzidos divididos no espaço da quadra.	Materiais básicos pertinentes à prática escolhida.	O foco absoluto deve ser a ajuda mútua, não a competição.
15'	Transcendência de limites p/ aprendizagem.	1 – Inserção de um segundo desafio prático, com limite de tempo ou espaço, por exemplo. 2 – Repetição da atividade (ex: onde todos devem tocar no implemento ou participar ativamente da dinâmica). 3 – Correção de falhas com os grupos e incentivo mútuo.	Idem ao anterior.	Idem ao anterior.	O limite transcendido é o individualismo; a união passa a ser obrigatória para o sucesso.
5'	Transcendência de limites, criando/inventando.	1 – Roda de encerramento baseada na problematização: “O que mudou no nosso jeito de interagir quando a cooperação se tornou o objetivo principal?”.	Grande Grupo.	Nenhum.	Os/as estudantes formulam conclusões sobre o impacto da inclusão.
5'	Final.	1 – Fechamento das falas e reflexões. 2 – Direcionamento para a continuidade do debate na próxima aula.	Grande grupo.	Nenhum.	

Fonte: Adaptado de Kunz (2004, p. 146).

2.3 Terceiro encontro: mediação e diálogo

Sabendo que a cooperação e a coletividade foram os temas centrais do encontro anterior, entende-se que a base necessária para a continuidade do processo se consolidou. Dessa forma, abre-se um caminho para que os/as estudantes avancem esses conceitos, assumindo o papel de protagonistas na gestão da prática corporal vivenciada (Charlot, 2000). O processo tem continuidade focando suas ações na transição da cooperação conduzida pelo/a professor/a para o exercício autêntico e autônomo da competência comunicativa e da emancipação (Freire, 1996; 2024; Kunz, 2004). Agora, o grupo passa a ter o poder de intervir nas regras e nos sentidos da prática, transcendendo a mera adaptação funcional e ingressando na esfera da autonomia política e pedagógica.

Nesta etapa, o diálogo constante entre a ação e a reflexão serve como base para que o grupo identifique vestígios remanescentes de exclusão ou de subordinação à lógica do rendimento técnico (Bourdieu, 1998; Charlot, 2002; Kunz, 2004). Propiciando aos/às estudantes a oportunidade de submeter a atividade vivenciada aos seus próprios anseios e necessidades coletivas, busca-se consolidar uma relação com o saber (Charlot, 2000) como forma de apropriação do mundo. O saber aqui, conforme Freire (1996; 2024), deixa de ser um conteúdo a ser transmitido para tornar-se um artefato de libertação, permitindo que cada praticante se sinta pertencente e responsável pelo sucesso do conjunto.

A estratégia para dar vida a esse estágio de autonomia é direcionar a prática corporal para uma perspectiva que proporcione ao grupo analisá-la como um laboratório de pactuações autônomas e democráticas, onde o conflito não é evitado, mas mediado pela palavra e pelo acordo ético (Bourdieu, 1998; Charlot, 2000; 2002). Sob essa ótica, em conformidade com Kunz (2004), a técnica é desmistificada e colocada a serviço do humano, permitindo que o "se-movimentar" se torne um ato de criação coletiva. Com isso, deixamos de apenas analisar e planejar juntos para começar uma vivência real, em que o melhor resultado possível, à luz de Freire (1996), é ver o/a aluno/a agindo por conta própria e com segurança.

Abaixo, detalha-se a estrutura metodológica deste encontro, orientada para a consolidação dos processos de pactuação e autonomia coletiva.

PLANO DE AULA DO TERCEIRO ENCONTRO:

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS	OBS
5'	Introdução.	1 – Relembrar o contraste entre a aula excludente e a aula cooperativa. 2 – Apresentação do desafio: criar regras justas para a prática do dia.	Explicação do/a professor/a.	Nenhum.	
10'	Transcendência de limites para experimentação.	1 – Divisão em pequenos grupos. 2 – Elaboração autônoma de regras inclusivas para a prática corporal. 3 – Reunião dos/as representantes para a consolidação das regras oficiais da turma.	Pequenos grupos e reunião de representantes.	Papel e caneta.	Momento de alto protagonismo e exercício de escuta.
20'	Transcendência de limites para aprendizagem.	1 – Leitura das regras consolidadas para a turma. 2 – Início da prática corporal norteada exclusivamente por essas novas regras. Fiscalização e mediação (autoarbitragem) feita pela própria turma.	Trabalhos em pequenos grupos ou equipes.	Materiais pertinentes à prática escolhida.	Lidar ativamente com a dificuldade de romper com o hábito individualista.
10'	Transcendência de limites, criando/inventando.	1 – Roda de discussão: “O que foi fácil e o que foi difícil de cumprir nas nossas regras?”. 2 – Problematização: “Essa dificuldade de seguir regras de inclusão se reflete em atitudes fora da escola?”.	Grande grupo.	Nenhum.	Criação de reflexões sobre obediência e respeito às leis sociais.
5'	Final.	Celebração do esforço coletivo em adaptar o comportamento.	Grande grupo.	Nenhum.	

Fonte: Adaptado de Kunz (2004, p. 146).

2.4 Quarto encontro: autonomia e pactuação

A maturidade alcançada pelo grupo nos processos de pactuação permite que este quarto momento avance para a transcendência de limites (Kunz, 2004), extrapolando as fronteiras do gesto motor em direção à leitura crítica da realidade social. O foco agora está na capacidade de os/as estudantes identificarem como as lógicas de exclusão e poder, discutidas e subvertidas na quadra, operam nas estruturas macro da sociedade (Bourdieu, 1998; Charlot,

2002). A lógica para o momento é a de que, ao reconhecerem-se como sujeitos que transformam a maneira de experienciar a prática corporal, os/as estudantes são instigados/as a perceberem-se também como sujeitos que podem transformar o mundo (Freire, 1996).

A aula, com caráter de síntese avaliativa, serve para mensurar o deslocamento qualitativo do grupo. Revisitando os conflitos do primeiro encontro, a cooperação vivenciada no segundo encontro e a autonomia para a transformação do terceiro encontro, somadas aos conceitos de violência na, à e da escola (Charlot, 2002), o grupo agora examina o processo a partir de uma posição de autoridade pedagógica, sendo capaz de propor alternativas de acolhimento que foram testadas na prática.

Nesse processo, a construção da relação com o saber (Charlot, 2000) consiste em dar sentido ao que se aprende, transformando o conhecimento de uma abstração teórica em um saber-sentido, capaz de permitir que o/a aluno/a mobilize o que aprendeu para ler as injustiças do cotidiano e agir sobre elas com ética e solidariedade.

Aprofundando essa reflexão, a prática corporal é desafiada a romper com a ideia de que os conteúdos temáticos da cultura de movimento são esferas isoladas da vida real. Sob a luz de Kunz (2004), incentiva-se a compreensão de que a superação da leitura do “se movimentar” como meio prioritário de performance é um ensaio para o enfrentamento das pressões de produtividade e individualismo que a sociedade impõe fora dela.

Para materializar essa síntese final, espera-se que a atividade seja proposta como uma celebração da emancipação alcançada, onde a fluidez das trocas e a qualidade das interações superam definitivamente qualquer resquício de subordinação técnica (Kunz, 2004). O êxito deste encontro não reside em um resultado final ou em uma performance perfeita, mas na profundidade das conexões estabelecidas e na clareza com que o grupo consegue nomear suas conquistas coletivas (Charlot, 2000). Assim, encerra-se o ciclo pedagógico com a certeza de que a quadra funcionou como um laboratório social, onde se ensaiou, coletivamente, uma cidadania ativa, crítica e profundamente humana (Freire, 1996).

A seguir, detalha-se a estrutura metodológica deste encontro final, orientada para a síntese dos saberes e a celebração da autonomia coletiva.

PLANO DE AULA DO QUARTO ENCONTRO:

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS	OBSERVAÇÃO
5'	Introdução.	<p>1 – Acolhida e organização do Círculo de Memórias com toda a turma.</p> <p>2 – Lançamento das perguntas norteadoras: “O que mudou na dinâmica da turma e na sua própria atitude ao longo das vivências?”.</p>	Grande roda de conversa (sala de aula ou quadra).	Nenhum.	Ancorar a reflexão nas dores e vitórias vividas coletivamente.
10'	Transcendência de limites para experimentação.	<p>1 – Escuta ativa dos relatos espontâneos do grande grupo sobre inclusão, pertencimento e revisão de comportamentos inadequados.</p> <p>2 - O/A professor/a estimula que estudantes que não costumam falar tenham espaço garantido.</p>	Grande grupo.	Nenhum.	O limite superado é a vergonha de expor sentimentos e falhas perante a turma.
20'	Transcendência de limites para aprendizagem.	<p>1 – O/A docente delega a liderança da aula para duas ou mais representações discentes e recua.</p> <p>2 – Sob a liderança dos pares, a turma debate os problemas de convivência da escola de forma autônoma.</p>	Grande grupo autogerido.	Quadro branco e pincel (ou papelógrafo).	A aprendizagem é o exercício do diálogo e da mediação entre pares sem a autoridade direta do indivíduo adulto.
10'	Transcendência de limites, criando/inventando.	<p>1 – Sistematização das ideias debatidas pelo grande grupo.</p> <p>2 – Escolha democrática e redação da “Carta de Compromisso” da turma, listando ações práticas para um ambiente menos violento.</p>	Grande grupo.	Idem ao anterior.	Materialização da emancipação em um documento construído e validado por todos/as.
5'	Final.	<p>1 – Retorno do/a professor/a à condução.</p> <p>2 – Leitura das propostas finais e encerramento do ciclo/projeto, celebrando a transformação (do conflito para o diálogo).</p>	Grande grupo.	Nenhum.	Fechamento do ciclo com a validação do esforço da turma.

Fonte: Adaptado de Kunz (2004, p. 146).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo este percurso pedagógico, fica o convite para a consolidação da ideia de que o “se movimentar” na escola é, antes de tudo, um ato político e social, haja vista que a trajetória iniciada no diagnóstico das violências e na observação das tensões espontâneas buscou a ressignificação dos conflitos emergentes em matéria prima para a emancipação (Bourdieu, 1998; Charlot, 2000; 2002; Freire, 1996; 2024). Submetendo as práticas corporais ao crivo da crítica, em consonância com Kunz (2004), este material buscou oferecer estratégias para que a lógica do rendimento e da exclusão desse lugar a uma cooperação genuína, fundamentada na ética e no acolhimento mútuo.

A articulação entre a Abordagem Crítico-Emancipatória de Kunz (2004) e a Relação com o Saber de Charlot (2000) permitiu compreender que o aprendizado na Educação Física se concretiza quando o/a estudante atribui sentido ao que faz e reconhece, no coletivo, o potencial de sua própria maneira de agir. A superação das situações de desigualdade vividas nas vivências práticas servem como um ensaio rigoroso para o enfrentamento das violências cotidianas (Bourdieu, 1998; Charlot, 2002), transformando a escola em um espaço (re)construção de subjetividades.

Destaca-se, também, de acordo com Freire (1996) e Kunz (2004), que a autonomia e a transcendência aqui propostas são processos contínuos de ação-reflexão-ação. O papel que o/a professor/a assume, nessa perspectiva, é o de mediador/a cultural, capaz de provocar o grupo a identificar as entrelinhas que envolvem as práticas corporais e a subverter as lógicas de poder que, conforme Bourdieu (1998), sustentam-nas. Sob a ótica kunziana, a cultura de movimento torna-se, assim, uma linguagem de liberdade, onde cada gesto é carregado de intenção e cada pactuação é um exercício de cidadania.

Neste encerramento, anseio para que este caderno floresça em solos férteis para novas experimentações e para que as reflexões aqui sistematizadas inspirem professores/as a desenvolver práticas que vivam a quadra não apenas como um local de exercício, mas sim como um laboratório vivo formação humana. No fim das contas, educar para a autonomia é entregar ao/à estudante meios para que ele/a desenvolva as características necessárias para assumir o protagonismo da própria vida, escrevendo sua história dentro e fora da escola (Charlot, 2000; Freire, 1996; Kunz, 2004).

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5864>. Acesso em: 19 mar. 2026.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/abstract/?lang=pt>. Acesso: 03 jun. 2025.