



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

SERGIO MARCELO DA ROCHA JUNIOR

PARA ALÉM DA QUADRA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR ATRAVÉS DO HANDEBOL

FORTALEZA

2026

SERGIO MARCELO DA ROCHA JUNIOR

PARA ALÉM DA QUADRA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENFRENTAMENTO DA VIO-
LÊNCIA ESCOLAR ATRAVÉS DO HANDEBOL

Dissertação apresentada ao Programa de Mes-
trado Profissional em Educação Física em Rede
Nacional – ProEF, da Universidade Federal do
Ceará.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Elisabete dos Santos
Freire.

FORTALEZA

2026

SERGIO MARCELO DA ROCHA JUNIOR

PARA ALÉM DA QUADRA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENFRENTAMENTO DA VIO-
LÊNCIA ESCOLAR ATRAVÉS DO HANDEBOL

Dissertação apresentada ao Programa de Mes-
trado Profissional em Educação Física em Rede
Nacional – ProEF da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial à obtenção do tí-
tulo de mestre em Educação Física. Área de
concentração: Educação Física Escolar.

Aprovada em: 24/04/2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisabete dos Santos Freire (Orientadora)
Universidade São Judas Tadeu (USJT)

Prof. Dr. Eduardo Vinícius Mota e Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, por tudo.

Às mulheres que iluminam a minha vida e que me inspiram todos os dias: minha mãe, Regina, minhas avós, Matilde e Celina, minha esposa, Raquel, e minha filha, Elisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar nos desafios da vida, por segurar minhas pontas sempre que estive à beira do caos interior, e por ser meu sustento nas horas de incerteza.

A minha esposa Raquel, por me inspirar todos os dias a ser um ser humano melhor, por me amar exatamente como sou, e por caminhar sempre lado a lado comigo, mesmo nos dias mais tempestuosos.

A minha filha Elisa, por quem enfrento qualquer batalha. Há cinco anos, você é a luz que ilumina todos os meus dias e o motivo de eu nunca desistir.

A minha mãe, Regina, que renunciou muito de sua vida, e abriu mão de muitas realizações pessoais para me oferecer a melhor educação possível.

Ao meu pai, que no exercício do seu papel de filho, ensina-me diariamente o valor do cuidado e da proteção à nossa família.

Ao meu avô, Zé Nogueira (in memoriam), meu maior exemplo de integridade e honra, do qual as lições permanecem vivas em quem sou.

A minha avó, Matilde, por cuidar tão bem de mim ao longo destes trinta e dois anos com um amor que transborda.

Ao meu avô, Paulo Rocha, por ser meu maior exemplo de resiliência e vontade de viver.

A minha, avó Celina, que mesmo diante de todos os desafios, segue amando e cuidando de cada um de nós, os Rochas.

Ao Handebol, por tudo que me proporcionou, pelas lições de coletividade e pelas oportunidades que influenciaram na construção do meu caráter.

A minha orientadora, Profa. Dra. Elisabete Freire, por toda a paciência, pelo cuidado e pela condução ética e generosa ao longo da escrita desta dissertação.

À Profa. Dra. Eleni Henrique e ao Prof. Dr. Eduardo Silva, pelas ricas contribuições e considerações que engrandecem este trabalho.

À quinta turma do ProEF UFC, com quem dividi momentos valiosos de formação e aprendizados para a vida.

A todos os sujeitos que compõem a EEEP José Ivanilton Nocrato, pela parceria sólida construída ao longo dos cinco anos em que estou trabalhando na instituição.

Ao grupo de pesquisa Saberes em Ação, por me proporcionar o convívio com seres humanos incríveis e que fazem muito pela Educação Física Escolar.

Ao querido “Bêco”, representado por Alisson Abreu, Gesica Rosário, Amanda Silva e Crisna Batista, por todo o apoio ao longo do meu ciclo no mestrado.

Aos meus amigos Ludson Lélío, Felipe Augusto, André Lima, Rafael Queiroz, Cristian Vicson e Emanuel Héder, por todos os momentos vividos ao longo desses dezesseis anos de amizade.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e torceram pelo meu sucesso, manifesto minha sincera gratidão.

RESUMO

O presente estudo debruçou-se sobre o enfrentamento da violência escolar nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, investigando como o ensino do handebol pode mediar conflitos e fomentar uma cultura de paz e respeito. O objetivo geral consistiu em analisar as potencialidades de uma intervenção pedagógica baseada no handebol para a promoção do diálogo e para a superação das diversas manifestações de violência no contexto escolar. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, delineada pelo método da pesquisa-intervenção, realizada com uma turma de uma escola pública da rede estadual em Guaiúba-CE. O percurso metodológico foi desenvolvido em etapas integradas: imersão no campo através da observação participante; implementação de um ciclo interventivo de quatro encontros pautados na Abordagem Crítico-Emancipatória; e produção de informações por meio de diários de campo e grupo reduzido denominado Círculo de Catarse. A análise de dados fundamentou-se na Análise Temática, sendo operacionalizada pela identificação de unidades de significado que permitiram a emergência de categorias analíticas. Essas categorias conectaram as falas e gestos dos estudantes aos pressupostos teóricos da relação com o saber, da competência comunicativa, da autonomia e do diálogo. Os resultados evidenciaram que as concepções iniciais dos discentes eram marcadas pelo individualismo e pela exclusão por desempenho técnico, refletindo características associadas aos conceitos de violência estrutural e simbólica. Contudo, a intervenção possibilitou indícios de transformação, nos quais emergiram o agir comunicativo como artefato de superação dos conflitos. A análise das falas revelou o potencial do componente curricular para promover a valorização da diversidade, culminando na redação coletiva de uma Carta de Compromisso que formalizou novos pactos de conduta na escola. Concluiu-se que a ressignificação da Educação Física depende de uma prática docente comprometida com a mediação de conflitos e com a formação humana integral. Como recurso educacional, foi elaborado o Caderno Pedagógico “Corpos em diálogo: as práticas corporais como dispositivos para o enfrentamento da violência escolar”, com o objetivo de 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.

Palavras-chave: educação física escolar; violência escolar; handebol.

ABSTRACT

The present study focused on tackling school violence in high school Physical Education classes, investigating how teaching handball can mediate conflicts and foster a culture of peace and respect. The general objective consisted of analyzing the potential of a handball-based pedagogical intervention for promoting dialogue and overcoming the various manifestations of violence within the school context. The investigation adopted a qualitative approach, outlined by the intervention-research method, conducted with a class from a state public school in Guaiúba-CE. The methodological path was developed in integrated stages: immersion in the field through participant observation; implementation of an interventional cycle of four meetings based on the Critical-Emancipatory Approach; and data production through field diaries and a small group called the Catharsis Circle. Data analysis was based on Thematic Analysis, operationalized by identifying units of meaning that allowed the emergence of analytical categories. These categories connected the students' discourse and gestures to the theoretical assumptions of the relationship to knowledge, communicative competence, autonomy, and dialogue. The results showed that the students' initial conceptions were marked by individualism and exclusion based on technical performance, reflecting characteristics associated with the concepts of structural and symbolic violence. However, the intervention enabled signs of transformation, in which communicative action emerged as an artifact for overcoming conflicts. The analysis of the discourse revealed the potential of the curricular component to promote the appreciation of diversity, culminating in the collective drafting of a Letter of Commitment that formalized new pacts of conduct in the school. It was concluded that the resignification of Physical Education depends on a teaching practice committed to conflict mediation and comprehensive human development. As an educational resource, the Pedagogical Guide "Bodies in dialogue: body practices as devices for tackling school violence" was developed, aiming to promote the confrontation of school violence through the resignification of body practices, using dialogue and cooperation as central axes for the development of student autonomy.

Keywords: school physical education; school violence; handball.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Corpo-memória: das cicatrizes às cicatrizações.....	23
2	MARCO TEÓRICO.....	33
2.1	Violência escolar como fenômeno estrutural: feridas abertas no corpo escolar.....	33
2.1.1	<i>Violência Escolar e Educação Física: um diálogo na literatura recente.....</i>	41
2.2	Educação Física escolar e o corpo em disputa: contradições históricas e desafios atuais na construção de uma práxis transformadora e crítica.....	50
2.3	Corpos em diálogo: a construção de novas relações a partir da abordagem Crítico-Emancipatória.....	66
2.4	A bola como pretexto: o handebol na construção de novas relações sociais.....	72
3	METODOLOGIA.....	76
3.1	Tipo de pesquisa.....	76
3.2	Contexto da investigação.....	81
3.3	Seleção dos/as participantes.....	85
3.4	Caracterização dos Sujeitos Participantes.....	88
3.5	Procedimentos para produção de informações.....	90
3.6	Procedimentos para análise das informações produzidas.....	93
3.7	Aspectos éticos.....	97
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	99
4.1	Entre a quadra e o diário: a narrativa do processo interventivo.....	99
4.1.1	<i>Registro 001: o território atravessa o portão da escola.....</i>	100
4.1.2	<i>Registro 002: o rito ético e o convite à jornada.....</i>	101
4.1.3	<i>Registro 003: 1º Encontro – o jogo de territórios e as dinâmicas de exclusão.....</i>	102
4.1.4	<i>Registro 004: 2º Encontro – dando nome às violências e experimentando a cooperação.....</i>	105
4.1.5	<i>Registro 005: 3º Encontro – o pacto de convivência e a autogestão do jogo....</i>	111

4.1.6	<i>Registro 006: 4º Encontro – do caos ao diálogo e a transcendência para a vida.....</i>	116
4.1.6.1	<i>Vozes do Pátio: O Círculo de Catarse.....</i>	120
4.1.6.2	<i>A “Atitude de Fazer” na construção coletiva da Carta de Compromisso.....</i>	127
4.2	Síntese temática: os caminhos para o enfrentamento da violência escolar.....	129
4.2.1	<i>Tema 1: da exclusão simbólica ao pertencimento – a ressignificação da prática corporal e a superação do individualismo.....</i>	129
4.2.2	<i>Tema 2: o agir comunicativo em quadra – o diálogo como dispositivo de desconstrução da agressividade.....</i>	130
4.2.3	<i>Tema 3: práxis e autonomia estudantil – a transcendência de limites na construção coletiva do Pacto de Convivência.....</i>	131
4.3	Limitações do estudo e inquietações futuras.....	133
5	O RECURSO EDUCACIONAL: UMA ESTRATÉGIA PARA A PRÁXIS TRANSFORMADORA.....	135
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS.....	140
	APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	152
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	153
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	156
	ANEXO A – PLANO DE AULA DO REGISTRO 001.....	159
	ANEXO B – PLANO DE AULA DO REGISTRO 002.....	160
	ANEXO C – PLANO DE AULA DO REGISTRO 003.....	161
	ANEXO D – PLANO DE AULA DO REGISTRO 004.....	162
	ANEXO E – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DO GRUPO FOCAL / CÍRCULO DE CATARSE.....	164

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer a educação básica como alicerce para o fomento do desenvolvimento integral de estudantes, incentivando valores como ética, respeito, solidariedade e honestidade, vai além da concepção de que a escola deve ministrar apenas os conteúdos específicos dos componentes que compõem os currículos escolares (Brasil, 1996).

Com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e equitativa, a LDB pauta suas ações nos princípios da inclusão social e do respeito à pluralidade em todas as suas dimensões. Diante desse cenário, a escola é consagrada como *locus* fundamental para a formação cidadã, posicionando a educação como artefato indispensável e não negociável para a superação estrutural de desigualdades históricas, e para a capacitação crítica de indivíduos frente aos desafios complexos da contemporaneidade (Brasil, 1996).

No entanto, na luta para alcançar os objetivos previstos pela LDB e por outros documentos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, a educação brasileira enfrenta obstáculos persistentes. Frequentemente, as diretrizes nacionais não se alinham às realidades locais das escolas, caracterizadas por questões diversas, como disparidades regionais e diferenças socioeconômicas. Essa discrepância entre o planejado e o realizado é evidente no dia a dia escolar, demandando mudanças urgentes para atender à heterogeneidade do Brasil (Brasil, 2018; Calazans; Silva; Nunes, 2021).

A depender do contexto, especialmente no ensino público, essas adversidades podem ser caracterizadas, a saber, pela falta de estrutura física, pelos baixos salários para professores/as e demais profissionais da educação, pelo abandono da carreira docente e pela ausência ou má alocação de recursos financeiros nas escolas. Esses desafios, aliados à necessidade de preparar jovens para um mundo em constante transformação, evidenciam a complexidade do processo educativo formal na atualidade (Garcia-Silva; Lima Junior, 2022; Norat, 2025).

Somam-se a isso desafios estruturais analisados por Conceição e Zamora (2015), como a falta de amparo psicológico e as desigualdades sociais. Esses fatores, aliados à discriminação, dificultam a permanência do aluno e travam o processo educativo. Além do mais, tais situações não apenas dificultam o pleno desenvolvimento dos/as estudantes, mas, conforme Charlot (2002), também criam um ambiente propício para a ocorrência de conflitos e comportamentos agressivos, podendo acarretar diferentes tipos de episódios violentos.

Conviver com a violência, no dia a dia escolar, não só compromete a segurança e o

bem-estar coletivo, como também interfere diretamente no cumprimento dos princípios previstos nos documentos normativos (Silva; Negreiros, 2020). Frente a essa realidade, faz-se necessário o entendimento do conceito dessa questão sociocultural em sua amplitude, para que se possa analisar as suas raízes, as suas consequências e, sobretudo, as estratégias necessárias para enfrentá-la no contexto educacional.

Assim, a Organização Mundial da Saúde define violência da seguinte forma:

[...] uso intencional de força física ou poder, real ou ameaçado, contra si mesmo, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (WHO, 2002, p. 05).

Essa disfunção social permeia a escola de maneiras que prejudicam as relações interpessoais, enfraquecem a convivência escolar e agravam o processo de ensino-aprendizagem, deixando marcas profundas que podem perdurar por toda a vida de quem as vivencia (Conceição; Zamora, 2015).

Esses impactos significativos, no tecido escolar, não surgem de forma isolada, mas como expressão de um fenômeno complexo que articula fatores estruturais e relações de poder. A violência escolar, longe de ser um mero episódio pontual, configura-se como um sintoma social que exige uma análise crítica, que abranja desde as dinâmicas institucionais até as contradições da sociedade que a escola reflete (Charlot, 2002; Chrispino; Melo; Chrispino, 2024).

Segundo Charlot (2002), a análise desse nó societário pode ser contextualizada sob três dimensões inter-relacionadas: i) *violência na escola*, que ocorre no espaço escolar sem relação direta com a instituição; ii) *violência à escola*, que é dirigida contra a instituição e seus representantes; e iii) *violência da escola*, que se manifesta por meio de práticas institucionais e simbólicas, as quais podem ser percebidas como opressivas pelos estudantes.

Essa perspectiva tridimensional desnuda a violência escolar em sua complexidade orgânica. Não se tratam de categorias isoladas, mas de um sistema interligado que espelha as tensões entre escola e sociedade, tecendo uma rede de causalidades recíprocas que se retroalimentam (Charlot, 2002).

Consequentemente, romper com esse ciclo exige mais do que medidas isoladas, pois demanda uma transformação profunda, que começa pelo reconhecimento de como a escola pode, paradoxalmente, perpetuar as mesmas violências que busca erradicar. O desafio não está simplesmente em eliminar manifestações violentas, mas em reinventar as relações pedagógicas para que a educação não reproduza, em suas entranhas, as desigualdades que deveria combater

(Charlot, 2000).

Entretanto, a reinvenção das relações pedagógicas só se efetivará quando a escola assumir seu papel como espaço de humanização e de responsabilidade ética. Como destaca Charlot (2020, pp. 299-300):

A educação é humanização, entrada em um mundo humano. Uma sociedade contemporânea diretamente confrontada com a questão de seu futuro deveria ensinar explicitamente aos jovens, sob diversas formas, que a espécie humana é uma aventura, que o mundo é um produto dessa aventura, que o futuro do planeta, das outras espécies e de nossa espécie está sob nossa responsabilidade. O que implica uma valorização, simultânea, da espécie humana, de seu mundo e de seu planeta - sem que a recusa de instrumentalização do planeta produza discursos de desvalorização do homem.

Essa abordagem permite reconhecer que qualquer intervenção eficaz demanda, simultaneamente, o enfrentamento das estruturas sociais que transbordam para o espaço escolar, a revisão crítica das práticas institucionais, e a construção de alternativas que rompam com a lógica da violência, em todas as suas formas (Charlot, 2002; Chrispino; Melo; Chrispino, 2024).

Além do mais, outras situações podem sobrevir para que inconvenientes relacionados ao assunto ocorram, que podem estar ligadas a aspectos pessoais, familiares, educacionais e sociais, podendo afetar o desenvolvimento de jovens, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. No Brasil, a violência escolar é um problema crescente, que tem sido objeto de diversas pesquisas e debates (Chrispino; Melo; Chrispino, 2024; Crochick et al., 2025; Freitas; Marques, 2023; Gomes et al., 2024; Malta et al., 2024; Moraes; Souza; Santos, 2024; Santos et al., 2024; Zucco; Trindade, 2024).

Diante dessa realidade, torna-se imperativo questionar os fundamentos de uma educação que, ao invés de dialogar com as experiências discentes, subjugam-as a mecanismos de silenciamento, de exclusão e de naturalização de desigualdades. Currículos rígidos, avaliações punitivas e práticas pedagógicas que ignoram saberes não hegemônicos são fatores que contribuem significativamente para a perpetuação de situações de fracasso vivenciadas por estudantes, reforçando a exclusão em vez de combatê-la (Charlot, 2000; 2013; 2020).

Com isso, torna-se urgente o desmonte da armadilha que transforma diferenças sociais em hierarquias de saber. A mudança passa por reconhecer que esse fracasso, contextualizado por meio de histórias escolares que terminam mal, e contextos específicos que levam ao insucesso, é, em grande parte, perpetuado pela escola quando esta reproduz lógicas de exclusão, ao invés de combatê-las (Charlot, 2000).

Destarte, Freire (2024) afirma que, ao esvaziar o potencial transformador do processo educativo e institucionalizar formas sutis de violência, tal modelo reproduz a chamada

“lógica bancária de ensino”, em que estudantes são reduzidos/as a meros/as refúgios passivos de conhecimento. O autor ainda afirma o seguinte:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos propósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolvem em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como Sujeitos (Freire, 2024, p. 83).

Conforme Charlot (2002) explica, a persistência dessas dinâmicas reforça a urgente necessidade de compreender esse fenômeno para além de seus sintomas imediatos, de maneira a incorporar o debate sobre o tema como parte do processo formativo. Para o autor, cada situação de violência, seja *na*, *à* ou *da* escola, revela condutas de exclusão, malogro e rupturas nos vínculos humanos, que interferem diretamente no fomento de uma educação formal significativa.

Diante do exposto, romper com os ciclos de violência no ambiente escolar exige uma perseverante busca pela superação e desconstrução de ações que deslegitimam o saber estudantil, reconhecendo as vivências dos/as jovens como parte integrante do processo educativo (Charlot, 2002; Freire, 1996). Sobre isso, Charlot (2000, p. 13) argumenta que o próprio “fracasso escolar” não é um fato a ser simplesmente constatado na realidade, mas sim uma interpretação dela:

É verdade que esses jovens existem e que essas ações ocorrem. Nem por isso, o ‘fracasso escolar’ é um ‘fato’, que a ‘experiência’ permitiria ‘constatar’. A expressão ‘fracasso escolar’ é uma certa maneira de verbalizar a experiência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social.

Assim, seguindo o que é proposto por Charlot (2000), a relação com o saber não pode ser reduzida a uma lógica binária de sucesso/fracasso escolar, devendo ser compreendida e analisada como um processo complexo e singular, em que as experiências dos/as estudantes são fundamentais para a construção de conhecimentos.

Reforçando o pensamento charlotiano, Candau (2011) e Freire (2024) enriquecem o debate, destacando que romper com a naturalização de que o fracasso escolar é algo comum e inevitável exige transformar as estruturas educacionais, a partir do reconhecimento do valor dos diversos saberes e trajetórias, independentemente de sua adequação a padrões hegemônicos.

Assim, pode-se inferir que essa reflexão é parte indissociável do processo que busca transpor o foco da culpabilização individual para uma análise crítica das dinâmicas escolares,

as quais perpetuam exclusão e violência, abrindo caminho para práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de vozes e trajetórias (Candau, 2011; Charlot, 2000; 2002; Freire, 2024).

Candau (2011) defende que a escola deve ultrapassar a lógica de uniformização e utilizar as diversidades culturais presentes no ecossistema educacional como recursos pedagógicos. A autora ainda ressalta que metodologias que discutem conflitos sociais, desigualdades e valorização das diversidades têm o potencial de tornar a sala de aula um ambiente de diálogo, onde a violência seja combatida por meio do reconhecimento crítico da diversidade.

Portanto, para enfrentar essa questão complexa e multifacetada, que se manifesta de diversas formas, como bullying, cyberbullying, racismo, capacitismo, assédio, homofobia, além de outras situações de violência, é necessário ir além da mera repressão aos incidentes (Carneiro; Munhoz; Dheing, 2024; Carvalho; França, 2019; Cordeiro et al., 2024; Espejo, 2018; Viana; Magalhães, 2023).

No contexto específico deste estudo de mestrado, a violência manifesta-se de forma preocupante em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), localizada no município de Guaiúba, pertencente à Região Metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, o que torna ainda mais relevante a busca por estratégias pedagógicas eficazes para o enfrentamento dessa realidade.

A cidade de Guaiúba-CE possui aproximadamente 24.500 habitantes¹ e é marcada por altos índices de violência, figurando entre as cidades cearenses mais perigosas. Segundo dados da Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública (SUPESP), da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS-CE)², e de estimativas populacionais anuais para estados e municípios, publicados em Diário Oficial da União (DOU) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, no período de 01 de janeiro de 2020 a 31 de dezembro de 2024, a cidade apresentou uma taxa de crimes violentos letais e intencionais (CVLI) de, aproximadamente, 105,31 por 100.000 habitantes. Para entender a gravidade dessa realidade, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2002) considera taxas superiores a 10 por 100.000 habitantes como violência epidêmica.

Embora a violência seja, infelizmente, uma problemática pertinente à realidade de todo o estado do Ceará⁴, os índices de Guaiúba mostram-se altamente alarmantes. A título de comparação, no mesmo período, o município cearense de Ocara, que, assim como Guaiúba

¹ Informações retiradas do site do IBGE, disponível em: <https://11nk.dev/Uz3QG>.

² Informações retiradas do site da SUPESP, disponível em: <https://bit.ly/3FQj4OP>.

³ Informações retiradas do site do IBGE, disponível em: <https://bit.ly/3G0wPdH>.

⁴ Informações retiradas do site da SUPESP, disponível em: <https://11nq.com/d8uHw>.

também possui aproximadamente 24.500 habitantes⁵, registrou uma média aproximada de 22,50 CVLI⁶ por 100.000 habitantes. Ou seja, mesmo quando comparada a uma cidade de mesmo porte e do mesmo estado, que já apresenta taxas altas, a letalidade violenta em Guaiúba ainda se revela quase cinco vezes superior, evidenciando um estado de emergência social.

Além dos homicídios, o município também sofre com o confronto de facções criminosas, que disputam o controle do território e aterrorizam a população⁷. Esse panorama se mostra presente no dia a dia dos/as alunos/as, os quais trazem para a escola experiências e marcas da violência de suas casas e comunidades.

Essa realidade social impacta diretamente o ambiente educacional, afetando as interações entre os estudantes, o ambiente escolar e os processos de aprendizado (Avanci et al., 2023). Por outro lado, a escola é confrontada com essas consequências cotidianamente, enquanto tenta desempenhar seu papel educativo, além de lidar com o acolhimento de experiências traumáticas que possam vir a ocorrer.

Enquanto espaço de formação e de transformação social, a escola figura como parte essencial na desconstrução dessa cultura violenta, devendo promover espaços acolhedores e momentos formativos em que estudantes possam desenvolver valores como respeito, diálogo, e o que Chrispino e Santos (2011) denominaram de cultura de mediação de conflitos. A concepção apresentada pelos autores dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela UNESCO (1999), em um documento chamado Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. De acordo com o documento, além de não ser apresentada apenas como a ausência de conflitos, a cultura de paz constitui um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência e buscam prevenir seus efeitos, atacando suas causas profundas por meio do diálogo e da negociação entre indivíduos e/ou grupos.

Nesse cenário, as ideias propostas por Chrispino e Santos (2011), alicerçadas nessa concepção de cultura de paz (UNESCO, 1999), tornam-se valiosas para esta investigação, pois, segundo Molina (2023), em circunstâncias nas quais o contexto conflituoso local interfere diretamente nas ações escolares, exigem-se respostas institucionais proativas, incluindo adaptações curriculares e projetos pedagógicos que fortaleçam as interações humanas. Além disso, deve-se buscar o fomento de práticas pedagógicas que priorizem a construção de relações solidárias e de abordagens que considerem tanto as especificidades individuais quanto as circunstâncias sociais e culturais em que os/as estudantes estão inseridos/as.

⁵ Informações retiradas do site do IBGE, disponível no link: <https://11nk.dev/bxJvH>.

⁶ Informações retiradas do site da SUPESP, disponível no link: <https://sl1nk.com/d8uHw>.

⁷ Informações retiradas de uma notícia veiculada no “Jornal da Cidade”, disponível em: <http://bit.ly/4j8Te6S>.

Essa perspectiva ecoa nas proposições de Candau (2020), para quem a educação só se efetiva quando as práticas escolares abandonam a lógica da neutralidade, e assumem um compromisso explícito com a promoção de justiça social, incorporando metodologias que valorizem os saberes locais e a participação ativa dos sujeitos nos processos de aprendizagem.

Entretanto, para que isso aconteça, é imprescindível uma transformação na forma escolar do século XXI, que será efetivada somente por meio de uma “coragem da metamorfose”, nos termos de Nóvoa (2022). O autor ainda ressalta que:

[...] a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação (Nóvoa, 2022, p. 6).

Nesse viés, a Educação Física (doravante EF) desponta como uma aliada estratégica, dada sua capacidade de debater o corpo e as suas diversas expressões, oferecendo espaços de diálogo e de reflexão sobre as diferentes formas de violência e suas consequências, no ambiente escolar (Lucas; Garcia, 2024).

Enquanto componente curricular obrigatório, a EF reitera a intencionalidade da LDB em fomentar uma formação integral e, com isso, o foco de seu trabalho vai além da mera experientiação de práticas corporais. Para tal, a área constrói conhecimentos que envolvem uma compreensão profunda das problemáticas do corpo e suas implicações no desenvolvimento integral de cada indivíduo, articulando-se com as dimensões biopsicossociais, éticas e políticas da vida (Bagnara; Boscatto, 2022; Campos, 2016; Rangel et al., 2011).

Para ampliar esse impacto, além de reforçar seu papel no âmbito das Linguagens e Códigos, em consonância com a BNCC, a EF deve estabelecer diálogos interdisciplinares com outras áreas do conhecimento (Brasil, 2018; Quaresma; Faber, 2024). Essa integração é de suma importância, pois, segundo Souza e Ramos (2017), permite uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados nos diferentes projetos de vida e nas relações sociais, contribuindo para a formação de indivíduos emancipados e críticos, capazes de intervir de forma consciente em suas realidades.

Assim, ao abordar temas, como padrões estéticos, transtornos alimentares, saúde, violência e outras questões que afetam diretamente o corpo e as relações sociais, a EF assume um caráter formativo que contribui para a reflexão sobre valores, comportamentos e desigualdades (Batista; Maldonado, 2024; Cruz, 2023; Lucas; Garcia, 2024).

Contudo, é necessário que todas as áreas do conhecimento e setores da escola atuem

de forma integrada, reforçando a ideia de que a promoção da paz e a prevenção da violência são responsabilidades compartilhadas, especialmente em escolas localizadas em zonas de conflito. Essa comunhão de ideias tende a fortalecer o protagonismo escolar nessa luta, e desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para os objetivos propostos. Juntamente com os artefatos de resistência, a educação formal torna-se parte fundamental na oposição às dinâmicas de violência impostas pela realidade local (Molina, 2023).

Contudo, é necessário que todas as áreas do conhecimento e setores da escola atuem de forma integrada, reforçando a ideia de que a promoção da paz e a prevenção da violência são responsabilidades compartilhadas, especialmente em escolas localizadas em zonas de conflito (Molina, 2023). Quando as ideias se unem dessa maneira, o protagonismo estudantil tende a se desenvolver. Para Santos e Oliveira (2025), esse protagonismo estudantil pode ser entendido como um processo de participação ativa na construção de conhecimentos, em que os/as jovens se reconhecem enquanto sujeitos de direitos e autores/as de suas próprias práticas sociais.

À escola, cabe o papel de assumir essa postura de engajamento, responsabilidade e atuação crítica, pois, assim, torna-se possível o aprimoramento de práticas pedagógicas que venham a contribuir efetivamente para os objetivos propostos. Dessa forma, juntamente com os artefatos de resistência, como mostra Molina (2023), a educação formal constitui-se parte fundamental na oposição às dinâmicas de violência impostas pela realidade local.

Diante da constante preocupação com o impacto da violência no dia a dia escolar, como destaca Charlot (2002), observa-se a necessidade de desenvolver estudos que explorem estratégias pedagógicas específicas para abordar essa configuração social adversa. Em particular, a EF, por meio desta pesquisa, pode trazer contribuições significativas ao debate a partir de um cenário social específico, que é o do município de Guaiúba.

Para abordar de forma eficaz essa realidade, faz-se necessário partir de um lugar que une o pessoal e o coletivo, em que a vivência como educador dialoga intimamente com a minha trajetória de vida, encontrando eco nos conflitos da rotina escolar. É nesse ponto de convergência que esta dissertação de mestrado busca se situar, utilizando a EF, por meio do handebol – parte importante de minha jornada de vida, que explico na próxima seção –, como uma ponte capaz de reconectar laços rompidos, e potencializar valores outrora soterrados no ambiente escolar (Venâncio et al., 2022).

Pesquisar sobre o que ferve em nossa própria história não é apenas um exercício acadêmico, mas, sim, um ato de resistência, que busca dar sentido às experiências compartilhadas, transformando dores em propósitos (Venâncio et al., 2022). É mergulhar nas feridas abertas

da realidade escolar e nelas buscar não apenas as causas da violência, mas os germes de transformação que ali também habitam (Molina, 2023). Cada aula dada em meio ao caos, cada olhar de aluno/a que oscila entre o desespero e a esperança, carrega em si a matéria-prima dessa investigação.

Esta pesquisa, então, nasce da urgência de quem conhece o impacto que o contexto social local exerce nos *muros e grades*⁸ da escola; do suor frio diante de brigas e ameaças nos corredores; da lembrança de colegas perdidos para a violência; da pergunta que não cala: Como educar quando a própria vida parece uma emergência contínua? Mas também nasce, nomeadamente, de cicatrizes, de esperanças e da teimosa crença de que, mesmo nas condições mais áridas, a educação, por intermédio da EF, pode ser um espaço onde o corpo, violentado lá fora, aprende a (re)existir em liberdade.

Por isso, a escolha do handebol, como objeto de estudo, foi um retorno as minhas raízes pessoais e desportivas, às quadras que me ensinaram, além de aspectos técnicos e táticos, sobre coletividade, resiliência e sobre a força do corpo que se move, mesmo quando tudo ao redor parece desmoronar. Em sintonia com as ideias de Charlot (2020), é a constatação pessoal de que a EF pode ser trincheira contra a barbárie.

Em Guaiúba, onde a violência rasga o tecido social, revisitar esse esporte é tentar, através de minha prática docente, contribuir com o fomento de um ambiente acolhedor, que seja também um lugar de refúgio e de transformação, devolvendo à escola parte do que ela me deu no passado. Investigar o handebol aqui e agora, nessa conjuntura, é honrar o praticante que fui, pois encontrei no esporte um modo de existir e de dialogar respeitosamente com minhas limitações e inseguranças. Sobretudo, carrego o forte anseio de lutar ao lado dos/as alunos/as, os quais, como eu fora um dia, precisam mais do que apenas sobreviver; precisam de um espaço para se reinventar.

Durante a idealização deste trabalho de mestrado, pude observar que há poucas pesquisas que investigam o potencial do handebol, como meio educativo para promover reflexões críticas sobre a violência que permeia a escola, por meio das aulas de EF. Apesar disso, há uma vasta literatura que aborda o esporte enquanto fenômeno cultural que atua como aparelho de (trans)formação social, e como meio pedagógico para o desenvolvimento de competências socioemocionais, contribuindo para a redução de comportamentos agressivos e para a promoção da inclusão, como visto, por exemplo, nos trabalhos de Cagliari (2018), Castro (2018) e Grifoni (2020).

⁸ Referência direta à música “Muros e Grades”, da banda de rock “Engenheiros do Hawaii”.

O handebol, um esporte de invasão ou territorial, devido a sua característica coletiva, requer que praticantes colaborem de maneira harmoniosa em grupo, e que saibam gerir suas emoções em situações constantes de estresse e de contato físico intenso. A dinâmica da modalidade, que exige colaboração e controle emocional, pode ser empregada para alertar alunos/as sobre as consequências da violência, bem como para promover comportamentos mais empáticos (Brasil, 2018; Franke, 2018).

Durante vivências, treinamentos ou jogos, valores como respeito, solidariedade e justiça são assimilados não somente como regras da modalidade, mas também como princípios éticos pertinentes ao dia a dia. Além disso, a necessidade de decisões rápidas, sejam individuais, sejam coletivas, leva os/as estudantes a refletirem sobre suas ações, a negociar estratégias e a melhorar habilidades cognitivas e sociais (Franke, 2018; Silva et al., 2011; Souza et al., 2022).

Esta perspectiva encontra ressonância na ideia de “relação com o saber”, sugerida por Charlot (2000), o qual entende o conhecimento não como um conjunto imutável de informações, mas como uma construção dinâmica que envolve a interação do indivíduo com o conhecimento, consigo mesmo e com o mundo. Segundo o autor, o aprendizado é um processo ativo em que o/a aluno/a se envolve de forma cognitiva, emocional e social, passando de um/a mero/a receptor/a, para o protagonismo de sua própria educação.

Tais ideias também estão em sintonia com a concepção de Freire (2024), que perpassa o debate, ao ressaltar o processo educativo como uma prática de liberdade e de emancipação, permeada por uma dimensão ética e política. Assim como Charlot (2000) destaca o protagonismo estudantil na construção de saberes, o papel ativo do/a educando/a, na construção de sua história e na busca pela transformação do mundo, solidifica-se em um movimento que integra conhecimento, criticidade e ação.

Nesse sentido, uma abordagem pedagógica do handebol, que transcende o ensino analítico de aspectos técnicos e táticos da modalidade, pode permitir que as aulas de EF na escola se configurem como espaços de transformação social e de formação humana. Reconhecer o/a estudante como sujeito ativo na construção de saberes, inclusive os corporais, quebra o ciclo de ensino do esporte focado na transmissão de gestos específicos e de ações táticas, passando a valorizar as experiências e os significados que os/as jovens atribuem à prática (Charlot, 2000; 2002; Franke, 2018; Freire, 1996; Kunz, 2004).

Em uma perspectiva aplicável à práxis pedagógica, isso significa que as aulas podem ser planejadas para problematizar situações reais, como, por exemplo, a gestão de conflitos em jogos ou em casos de violência no contexto escolar, incentivando os/as alunos/as a relacionarem suas experiências com questões sociais mais amplas (Charlot, 2000; 2002; Freire,

1996; Kunz, 2004). Dessa forma, esta pesquisa de mestrado visa preencher essa lacuna, ao investigar de que modo o handebol pode ser utilizado como estratégia pedagógica para debater violência entre estudantes do ensino médio, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

Diante do contexto de violência que permeia o cotidiano dos/as estudantes em Guaiúba, esta dissertação busca responder à seguinte questão: De que modo o handebol pode ser utilizado como estratégia pedagógica, nas aulas de EF, para debater questões de violência entre estudantes do ensino médio?

Para responder a essa perquirição central, o presente estudo leva em consideração uma proposta analítica baseada em uma abordagem qualitativa, e a aplicação de oficinas de handebol integradas a debates reflexivos sobre violência escolar. Utilizamos ainda diários de campo, entrevistas semiestruturadas e observações participativas para coletar e analisar os dados, visando compreender como o handebol contribui para a conscientização dos estudantes sobre as consequências da violência.

Posto isso, a escolha deste tema justifica-se pela necessidade de abordar questões sociais urgentes, como a violência, que afetam diretamente o desenvolvimento (educacional, social, econômico) de jovens, especialmente em contextos como o de Guaiúba, onde os índices de violência são alarmantes. A Educação Física, enquanto disciplina que lida com o corpo e suas expressões, tem um potencial único para promover reflexões críticas e transformadoras.

Dessa forma, infere-se que este estudo é relevante não apenas para o contexto local de Guaiúba, mas também para outras realidades marcadas por violência e por desigualdades sociais. Ao integrar o handebol às aulas de Educação Física, propõe-se uma abordagem que vai além do ensino técnico da modalidade, promovendo debates sobre questões sociais e valores éticos. Além disso, a pesquisa colabora com a discussão sobre o papel da Educação Física na formação integral de estudantes, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem o contexto social e as trajetórias de vida dos/as alunos/as. Por conseguinte, o trabalho tem o potencial de impactar positivamente a minha prática docente e a formação de jovens mais conscientes de seu papel na sociedade.

Com isso, a busca por uma prática pedagógica que transcenda o fazer técnico encontrou alicerces teórico-metodológico na Abordagem Crítico-Emancipatória, sistematizada por Kunz (2004). Embora a pesquisa reconheça a potência política da Abordagem Crítico-Libertadora (Maldonado, 2024), e dialogue com os princípios da Abordagem Crítico-Superadora (Soares et al., 1992), a escolha pela pedagogia Crítico-Emancipatória justifica-se por se mostrar,

neste contexto, o caminho mais profícuo para um trabalho inicial de construção do agir comunicativo e para o uso do diálogo como ferramenta central de ensino.

Para Kunz (2004), a emancipação não é apenas uma meta política abstrata, mas uma conquista que se dá na interação, e na capacidade dos estudantes de questionarem os sentidos do jogo e de construírem, comunicativamente, novas formas de se relacionar; no caso desta pesquisa, com a prática corporal handebol. Essa ênfase na competência comunicativa e na autonomia dos sujeitos para ressignificar o esporte, alinha-se diretamente com as propostas de Charlot (2000; 2002) de construir relação com os saberes experienciados, e de enfrentar a violência pela via do diálogo e da reconstrução dos vínculos escolares.

Diante do exposto, este trabalho de mestrado tem o objetivo geral de analisar como uma intervenção, pautada na Abordagem Crítico-Emancipatória, utilizando o handebol enquanto dispositivo pedagógico, pode contribuir para o enfrentamento da violência escolar a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio. Já os objetivos específicos são:

- a) analisar, junto com os/as estudantes, as suas percepções sobre a violência e suas manifestações no cotidiano escolar;
- b) desenvolver e aplicar uma proposta de intervenção pedagógica com o handebol, a qual, por meio do diálogo e da reflexão crítica, crie condições para a construção de novas relações sociais;
- c) refletir criticamente sobre a própria prática docente, buscando aperfeiçoá-la a partir da articulação entre a teoria e os desafios do dia a dia escolar.

Por meio de uma abordagem crítica e reflexiva das práticas corporais, a EF promove a conscientização sobre esses múltiplos fatores, contribuindo para que estudantes potencializem a construção de uma autoimagem positiva e de uma compreensão mais ampla de seus papéis na sociedade. Nessa perspectiva, podemos inferir que a forma como nos percebemos e somos percebidos/as, no convívio da coletividade, é profundamente influenciada pelas experiências e aprendizados que acumulamos ao longo da vida, especialmente durante a formação escolar.

É importante destacar que esta dissertação está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que é associado ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (ProEB), cujo objetivo é promover o aperfeiçoamento de professores/as de EF das diferentes redes públicas de ensino do país.

Ao ingressar como professor-pesquisador no polo da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2024, tive a oportunidade de experienciar uma perspectiva de Educação diferente, em partes, do ciclo que vivi durante a graduação na mesma instituição, de 2013 a 2016. Como

aluno da graduação, talvez por conta da imaturidade, questões sociais pertinentes passaram despercebidas, uma vez que o meu foco principal era fazer o necessário para conseguir aprovação na maioria das disciplinas.

Entretanto, a partir do momento em que passei a vivenciar diariamente os desafios do ensino público, como professor, percebi a importância de entender melhor como os fatores sociais influenciam diretamente no ambiente de trabalho e na formação estudantil, ressaltando a necessidade de uma abordagem inclusiva e humanitária em minha prática docente, além da importância de ser empático e sensível às diferentes realidades socioeconômicas dos/as alunos/as.

Muitos dos desafios e dos contextos sociais que encontrei como professor-pesquisador, seja na escola, seja no ProEF, refletem questões vivenciadas ao longo do meu percurso formativo. A semelhança entre as histórias que ouço constantemente de estudantes e aquelas que experienciei ao longo da minha vida intensificam meu desejo de fomentar um ambiente de aprendizado mais justo e equitativo.

Ao perceber que minha jornada não era isolada, mas uma parcela de um panorama mais amplo de desigualdades sociais que muitas pessoas enfrentam, essas narrativas ecoaram significativamente no ambiente ao qual estou inserido, motivando-me a buscar práticas que respeitem as diferentes trajetórias de vida, com o objetivo de minimizar os malefícios oriundos de um contexto social altamente exposto a violências e a desigualdades sociais. Assim, desenvolver um trabalho pautado no respeito à pluralidade de ideias, no respeito às diferenças e na construção de um ambiente escolar menos exposto a injustiças sociais, tornou-se uma premissa indispensável no meu dia a dia.

Apesar de ter ingressado no mestrado dois anos após o início do trabalho no cargo em que estou até hoje, promover justiça social e combater injustiças sociais, ainda que de forma não intencional, tornou-se fundamental para transformar as aulas de EF em ambientes acolhedores, inclusivos e que respeitassem as diferentes histórias de vida impactadas com o meu trabalho. No ProEF UFC, essa temática é explorada com bastante afinco nas atividades, e o contato pujante com o assunto trouxe à tona diversos momentos marcantes da minha trajetória.

Na busca pelo aperfeiçoamento da minha prática docente, aprofundar-me nessa questão despertou em mim o desejo de pesquisar algo que fosse relevante para a minha jornada de vida, e que transformasse, positivamente, a realidade local.

Dentre as diversas vivências vultosas dos encontros presenciais, destaco os direcionamentos feitos pelos/as professores/as do programa, que reforçaram a intencionalidade do

ProEF UFC em solidificar processos de ensino e aprendizagem, com base em uma EF que acolha, inclua e promova o convívio harmonioso e o respeito às diferenças. Tivemos a liberdade de escolher nossos próprios temas de pesquisa, o que foi extremamente valioso para explorar áreas de interesse pessoal.

Com essa liberdade, a identificação que tive com questões de Justiça Social foi um aspecto que me trouxe vivências bastante significativas. Daí a decisão de contextualizar algo referente à temática, a partir de algum elemento da cultura corporal.

Assim, além da oportunidade de obter o título de mestre, o ProEF me fez refletir sobre como minhas vivências individuais influenciaram minha percepção acerca de uma EF que pode impactar significativamente a formação humana.

Para esse propósito, fez-se necessário buscar memórias para compreender as raízes e as motivações para a escolha da área como profissão e para a realização deste trabalho a nível de mestrado. Revisitando momentos-chaves da minha trajetória, desde a infância até a vida acadêmica e profissional, consigo identificar valores, experiências e desafios que talharam minha percepção de mundo e, conseqüentemente, minha metodologia de ensino.

1.1 Corpo-memória: das cicatrizes às cicatrizações

Refletir sobre o passado permite-me a conexão com minha essência e um entendimento melhor do propósito que orienta minhas ações no presente.

Desde o meu nascimento, em 1993, carrego o sobrepeso resultante do diabetes gestacional que minha mãe desenvolveu durante a gravidez. O período histórico em que cresci, a década de 1990, tinha a característica de exacerbar o culto ao corpo magro, além de outros aspectos sociais nocivos à saúde de crianças e da população em geral. Por isso, devido a minha condição física, crescer em uma sociedade que impõe padrões totalmente diferentes de quem sou, fez com que eu passasse por situações que nenhuma criança deveria enfrentar.

O bullying que sofri de colegas, de pessoas desconhecidas e até mesmo de familiares teve um impacto significativo na minha relação com o meu corpo, afetando a minha autoestima, a forma como me percebia ao me olhar no espelho, e a forma como esse corpo experienciava o mundo a sua volta.

Apesar disso, aproveitar momentos de lazer, brincando nas ruas do bairro em que nasci e moro até os dias de hoje, é e continuará sendo lembrado como parcela importante da minha infância e do meu desenvolvimento enquanto ser humano.

Hoje, adulto, perdoo-me por todas as vezes em que senti raiva de mim mesmo por

ser quem eu sou e, por acreditar, em certos momentos, que tudo que era proferido sobre o meu corpo era verdade.

Como o garoto extrovertido que eu era, disfarçava a insatisfação com os insultos direcionados a mim quase sempre com um sorriso no rosto. Percebi que, se revidasse ou demonstrasse tal insatisfação, as situações constrangedoras seriam cada vez piores. Embora vivesse o dilema entre aproveitar o período e sofrer com o bullying, mesmo que isso tenha deixado marcas significativamente ruins, nesses momentos, eu podia ser apenas uma criança livre para correr, sorrir, brincar e sonhar.

Os momentos de lazer na rua serviram, sobretudo, como um meio de provar a mim mesmo que eu podia superar as adversidades, além de me ajudarem a construir um senso de resistência e de determinação. Hoje tenho a noção de que essas experiências foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar as adversidades, e encontrar forças para aprender a me aceitar do jeito que eu sou.

Outra parte importante da minha trajetória é minha vida estudantil na educação básica, pois foi durante esse período que minha trajetória profissional e minha identidade como ser humano foram consolidadas.

Não posso deixar de citar os sacrifícios que minha amada mãe fez para que eu pudesse ter as melhores oportunidades possíveis, dentro daquilo que era a realidade socioeconômica da nossa família. Com o apoio dela e dos meus avós maternos, nada do essencial me faltou. Desde cedo, minha mãe fez questão de investir na minha formação, garantindo que eu tivesse acesso a uma educação que muitos dos/as meus/minhas vizinhos/as, amigos/as e colegas de bairro não puderam ter.

Dentre os esforços feitos por minha mãe, cito o fato de ter estudado todo o Ensino Fundamental em escolas particulares. A primeira delas situava-se há poucos metros da minha casa, a “Escolinha Mundo Infantil”, que era liderada pela querida professora Luciêda. Estudei nessa instituição durante toda a Educação Infantil, e a principal lembrança que tenho desse período é das pessoas que estudavam comigo, quase todos/as vizinhos/as e amigos/as.

A quantidade de alunos de toda a escola não passava de vinte pessoas e o espaço era bastante limitado, mas o cuidado e o carinho que eu recebia lá compensaram tudo o que o ambiente físico restringia. Lembrar do acolhimento que recebi durante esse ciclo só me reforça a importância do trabalho docente que respeita as diferenças e a diversidade dos/as alunos/as, e que a escola tem um papel importantíssimo na quebra de ciclos de opressões vivenciados na sociedade.

Ao encerrar o ciclo na “Mundo Infantil”, mudei para outra escola do meu bairro,

um pouco mais distante, a “Escola Jardins Pequenos Genius”, que posteriormente mudou o seu nome para “Colégio Loureiro Mendes”. Estudei nessa escola da primeira à sexta série, e lá construí amizades sólidas que cativo até hoje.

Nesse período, desenvolvi certa afinidade com os componentes curriculares que necessitavam de cálculos, que me renderam algumas menções honrosas na escola. A partir daí, percebi que eu poderia proporcionar momentos felizes para a minha mãe através dos estudos e, de certa forma, ser visto como alguém que se destacava em alguma área.

Para quem sofria constantemente com os atos violentos de bullying, perceber que o meu corpo também poderia ser visto como um veículo de potencialidades foi de grande valia. Cada pequena conquista mostrava que, apesar das lutas internas e externas, havia um potencial transformador em mim esperando para ser despertado.

Do sétimo ao nono ano (passamos a chamar de “ano” e não mais de “série”, com a adoção do ensino fundamental de nove anos, em 2006), estudei no “Colégio Provento”, o maior colégio do bairro em que moro. Lá tive um choque de realidade marcante, pois passei a conviver com pessoas em condições socioeconômicas bem mais privilegiadas que a minha.

Ao longo desse período, a procura por aceitação em certos grupos resultou em uma desconexão com a minha identidade pessoal, culminando em uma diminuição significativa da minha autoestima. A sensação de invisibilidade em um ambiente tão vasto e variado alterou minha personalidade extrovertida, pois sentia como se minha presença e emoções fossem negligenciadas ou até mesmo menosprezadas.

A vontade de estudar e as menções honrosas já não estavam mais tão presentes em minha rotina, e, embora eu tenha me afastado gradualmente da dedicação aos estudos, negligenciando essa parte importante da minha formação, o fato de os anos anteriores de Ensino Fundamental terem me proporcionado uma base de conhecimentos solidificada fez com que eu conseguisse encerrar esse ciclo sem grandes dificuldades, apesar das muitas inseguranças e incertezas.

Com o término do Ensino Fundamental, uma nova etapa se aproximava, marcada por mudanças significativas. Pela primeira vez, eu estudaria longe de casa, enfrentando uma realidade totalmente diferente das anteriores. Aprovado na prova de seleção, ingressei no Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), na modalidade de ensino técnico integrado, para o curso de informática. Essa transição representou não apenas uma mudança geográfica, mas também um novo desafio acadêmico e social.

No Instituto Federal, mantive uma rotina marcada por certa indolência, interpretando equivocadamente a liberdade oferecida como ausência de responsabilidade. Apesar disso,

consegui manter um desempenho acadêmico regular. Durante esse período, minha afinidade com os conteúdos das ciências humanas tornou-se significativamente mais forte em comparação ao interesse por cálculos e números, que predominara em um passado recente. Além disso, foi nessa época que tive meu primeiro contato com movimentos sociais dentro da escola, compreendendo a relevância das lutas estudantis para impulsionar melhorias no ambiente educacional.

Em 2011, conheci a modalidade esportiva que mudou a minha vida, o handebol, e que passou a ser a minha maior motivação para sair de casa todos os dias. A essa altura, estudar já não era a prioridade e, por isso, queria apenas o certificado de Ensino Médio, que poderia ser emitido através da nota do ENEM. Para consegui-lo, era necessário alcançar médias específicas em cada área do conhecimento e ter 18 anos no dia da realização da prova. Apesar do resultado satisfatório, não consegui o certificado do Ensino Médio, pois o primeiro dia de prova foi em 23 de outubro de 2011, e eu só completaria 18 anos em 28 de outubro daquele mesmo ano.

Mesmo sem muitas perspectivas acadêmicas, o sentimento de frustração me deixou abalado por muito tempo, pois o meu foco estudantil estava voltado para esse certificado. Nos momentos reflexivos, os treinos de handebol traziam certo conforto e, à medida que o tempo passava, crescia também a vontade de cursar Educação Física, justamente por conta da modalidade esportiva que me acolhera. Descobri, na quadra de handebol, que meu corpo poderia ser útil em algo que sempre gostei de fazer. A partir daí, iniciou-se uma rotina centrada prioritariamente nas atividades que envolvessem o handebol.

Naquela atual circunstância, eu já havia desistido do curso técnico integrado e aguardava, mais uma vez, pela emissão do certificado de Ensino Médio pelo ENEM. Em 2012, consegui essa emissão, e a aprovação no curso de Licenciatura em Educação Física da UFC.

Escolher cursar Educação Física foi, dentre muitos aspectos, um ato de coragem de um jovem que sempre costumava se submeter às vontades da maioria. Ouvi frequentemente que o curso “não daria” dinheiro e que eu precisava ir para uma área que fosse mais rentável. E quase fui. No mesmo ano, consegui a aprovação no PROUNI, para cursar direito com uma bolsa integral, mas optei por seguir com aquilo que raramente acontecia: uma decisão tomada por mim sem a influência, vontade ou indicação de alguém.

Desenvolver-me como atleta de handebol foi uma experiência transformadora e que ocorreu rapidamente. A modalidade, que tem como uma de suas características o contato físico intenso, caiu como uma luva em algo que sempre fez parte de minha vida. Desde o início dos treinos, percebi que minha força física e o fato de eu ser destemido destacavam-se como características principais, fatores importantes para minha iniciação e evolução no esporte.

Aos poucos, entendi que aquelas dificuldades não apenas me ensinaram a superar limites físicos, mas também me deram a confiança e o sentimento de que eu poderia ir além. A quadra se revelou um espaço único, onde as diferenças corporais não se anulavam, mas dialogavam e se complementavam. Ali, descobri que finalmente podia existir sem máscaras e sem o medo dos julgamentos.

Naquele espaço, eu não apenas aperfeiçoava as minhas habilidades como atleta, mas também me reconhecia, a cada dia, como alguém mais forte, mais resiliente e mais completo em minha essência. Cada treino, cada viagem e cada jogo deixaram de ser apenas momentos focados em performance esportiva e passaram a ser constantes processos de desenvolvimento pessoal.

Durante a graduação, que se iniciou em abril de 2013, os compromissos esportivos me influenciaram em muitos aspectos, já que eu precisava dividir o meu tempo entre atividades acadêmicas e viagens para a disputa de competições. Mesmo estando no início da graduação, em um determinado momento, cheguei a me questionar sobre o que eu estava construindo como estudante e sobre que tipo de profissional eu seria. Por mais que eu soubesse da importância de me dedicar aos estudos, as experiências com as viagens para diversos lugares do Brasil, pelo handebol, proporcionaram-me vivências que construíram muitas coisas boas na minha jornada.

Como atleta, a agressividade era, talvez, a minha principal característica. A vontade de melhorar e me destacar era intensa e, por vezes, essa agressividade se aproximava perigosamente da violência. Em algumas ocasiões, permiti que a frustração e a pressão de alguns momentos me levassem a atitudes impulsivas. Ao pôr a minha integridade física e a integridade física de colegas em risco, tomei algumas atitudes que ultrapassaram os limites do esporte.

Não me orgulho disso, mas não posso negar que essas experiências me ensinaram sobre a importância do autocontrole e da disciplina. O grande aprendizado de tudo isso foi buscar canalizar minha energia de maneira positiva para contribuir com a minha equipe da melhor maneira possível.

De um lado, os estudos no curso superior, que tanto eram cobrados pela família e pela sociedade em geral; do outro, as aventuras de um garoto que nasceu em uma comunidade, e que, se não fosse o esporte, não teria conhecido um terço dos locais que visitou. Continuei a rotina como atleta em concomitância com os compromissos acadêmicos. Por vezes, senti frustração e até certo arrependimento pelas faltas e notas medianas. Mas essas emoções nunca se consolidaram e, hoje, não me arrependo de nenhuma aula perdida por causa do handebol.

Na UFC, os primeiros dois semestres foram, em questão de aulas, frustrantes. Na Educação Básica, quando se vive uma Educação Física focada na prática pela prática, como eu

vivi, espera-se que o curso de graduação seja pelo menos parecido com aquilo que foi vivenciado. Por conta da imaturidade, ao me deparar com o peso maior de disciplinas focadas nas Ciências Humanas e não no esporte, senti que a graduação não estava sendo tão vantajosa.

Em contrapartida, já no primeiro semestre, fui contemplado com a bolsa de Iniciação Acadêmica, o que foi para mim motivo de grande felicidade. Nesse programa, fui bolsista no Círculo Augusto Boal de Estudos Artísticos, que fazia parte do Núcleo de Integração Somestética, coordenado pelo Professor Cavalcante Junior. Lidar com as atividades do núcleo me fez questionar certos estereótipos pautados em uma masculinidade tóxica, que coloca a figura do homem em papéis de dominação e de opressão. Inicialmente, talvez eu não tenha entendido a importância que a bolsa com o professor Cavalcante teve na minha formação. “Desconstruir padrões” foi a principal lição que ficou dessa experiência.

Ser bolsista na universidade moldou muito o professor que sou hoje e agradeço muito pelo Programa de Iniciação Acadêmica, que tem como foco a assistência para estudantes recém-ingressos na universidade, e que foi a porta de entrada para as outras experiências como bolsista. A experiência de iniciação acadêmica durou apenas três meses, pois fui convidado pelo professor Ricardo González para ser bolsista de extensão no Projeto Handebol Formativo, que tinha como objetivo ensinar a modalidade esportiva para crianças da comunidade da qual a UFC faz parte. Tal experiência foi bastante significativa, pois trabalhar com o esporte que havia me direcionado para uma profissão, com crianças em vulnerabilidade socioeconômica, na universidade em que estava me formando, mostrou-me que, assim como fez comigo, a Educação Física poderia atuar como instrumento de transformação social de outras pessoas.

Não obstante, comportamentos violentos eram marcas quase unânimes por parte dos/as participantes do projeto. Mesmo tendo iniciado a prática esportiva aos dezoito anos de idade, via muito da minha intempestividade nas ações de crianças de dez a catorze anos. Além do ensino de aspectos técnicos e táticos da modalidade, sempre que presenciava uma conduta violenta, parava a vivência e conversava com o grupo para tentar entender a situação e sanar possíveis problemas futuros. Com isso, percebi que o simples fato de ouvir aquele público fazia com que o sentimento de pertencimento ao projeto crescesse, e a consequência disso foi a diminuição de situações violentas.

No terceiro semestre, ingressei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a coordenação da Professora Eleni Henrique e supervisão da Professora Claudia Alencar. Essa foi a minha bolsa mais duradoura (fiquei até o final da graduação) e, muito provavelmente, a experiência divisora de águas para a escolha pelo trabalho com a licenciatura. A escola na qual desenvolvi as atividades foi a EEFM João Mattos, que está localizada

em Fortaleza; lá pude experimentar questões pertinentes à realidade do trabalho docente no ensino público. Conviver com diferentes tipos de violência, trabalhar com estudantes de diferentes faixas etárias, lidar com a falta de estrutura e de materiais, sentir-me perdido por não conseguir aplicar os conceitos aprendidos na universidade, tentar entender qual é o sentido da EF, além de versar sobre a precarização e desvalorização da área, foram algumas das problemáticas vivenciadas durante o período.

Desde então, buscar entender como a Educação Física deve ser abordada dentro desses e de outros diferentes contextos sociais se tornou uma temática recorrente em minhas reflexões. Apesar de estar profundamente inserido no dia a dia com o esporte de rendimento, tive a noção de que a perspectiva de ensino desse fenômeno cultural não contempla a todos/as e tende a ser excludente. Lembrando-me de momentos do passado, percebi que, se eu pautasse minha prática docente focada majoritariamente na minha experiência esportiva, estaria reproduzindo os mesmos comportamentos opressores que vivenciei na infância.

Com isso, já pensando no futuro como professor, orientado pela professora Luciana Silva, elaborei um Trabalho de Conclusão de Curso, o qual teve como tema central a Capoeira. Mesmo sendo uma alternativa totalmente fora da minha zona de conforto, conhecer e entender mais sobre essa manifestação cultural, que é tão importante para a história do Brasil, além de ser uma importante possibilidade para a promoção de Justiça Social dentro da escola, ensinou-me muito sobre como as opressões, em suas diversas vertentes, são danosas à sociedade em geral.

Em 2018, prestei o concurso para professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará e consegui a aprovação. Na primeira fase do certame, consegui a quantidade mínima de acertos para a qualificação à fase seguinte. O que garantiu a minha colocação dentro das vagas foi a nota máxima conseguida na segunda etapa, que consistia em lecionar uma aula prática de até vinte minutos sobre um tema que foi sorteado um dia antes da avaliação. O tema sorteado para o meu horário foi “cultura e educação física”, e a minha aula contextualizou justamente a Capoeira enquanto prática corporal. Os estudos sobre a temática, durante a elaboração do TCC, trouxeram-me uma segurança pouco vista antes em situações de seleção que participei. Naquele momento, lembrei-me de todas as pessoas que me criticaram por não falar sobre o handebol, no meu trabalho de conclusão de curso, e agradei a mim mesmo por não tê-las ouvido.

Após isso, fiquei desempregado durante o ano de 2019 e minha renda era constituída por serviços prestados em eventos, sem nenhum vínculo empregatício. Minha família, especialmente minha Mãe, meu Avô, Zé, e minha avó, Matilde, foram meus maiores suportes durante esse período difícil.

Em abril de 2020, ainda em situação de desemprego, durante a pandemia, descobrimos que minha namorada estava grávida de uma menina. Posso dizer que o período que se seguiu foi uma verdadeira montanha-russa de emoções. Em uma mistura de alegria pela filha que se desenvolvia de maneira saudável no ventre de minha companheira de vida, com o medo por todas as fatalidades ocorridas durante o período pandêmico, aliados às expectativas com as incertezas do mundo, vivi o que posso chamar seguramente de pior dia da minha vida. No dia 10 de outubro de 2020, o luto me atingiu de forma avassaladora com a morte do meu avô, o querido Mestre Zé Nogueira. A perda do homem que me criou como filho e que sempre constituiu, junto com a Dona Matilde, os pilares de nossa casa, fez com que eu mergulhasse em uma grande crise de saúde mental.

Entretanto, no dia 25 de dezembro daquele mesmo ano, ganhei o melhor presente de Natal que alguém poderia receber. Com o nascimento da minha filha, a esperança renasceu da forma mais pura e potente. A chegada dela ressignificou a dor, a saudade e o medo, e me devolveu a força e a certeza por dias melhores. Eu sei que meu avô iria querer me ver bem e, diante daquele ser tão pequeno, eu entendi que não precisava mais fugir da minha dor. As marcas do luto, as cicatrizes da luta que eu vinha travando, não eram mais um peso. Percebi que eram, na verdade, a minha história. E eu não podia simplesmente apagá-la. Para que minha filha tivesse um pai de verdade, um pai por inteiro, ela precisaria de alguém que não fingisse ser perfeito. Ela precisaria de alguém que soubesse o que é a dor para poder ensiná-la sobre o cuidado. E ali, naquele momento, decidi que iria honrar cada pedaço da minha jornada, por mais difícil que tivesse sido, para poder ajudá-la a começar a dela.

Em meio a tudo isso, percebi que a minha jornada como atleta foi ficando para trás. O handebol, que por tanto tempo foi a minha identidade e a minha principal forma de se expressar, agora era uma saudade que eu visitava de longe, quase sempre através de uma foto ou um vídeo em alguma rede social. Era como uma história que já tinha sido contada, mas que tinha terminado. As responsabilidades e as prioridades eram outras, e eu precisei aprender a conviver com o fim desse ciclo tão importante na minha história de vida.

E foi nesse compasso de espera, aprendendo a ser pai e a me reencontrar longe das quadras, que a vida profissional começou a se desenhar. A aprovação no concurso público, ocorrida anos antes, ainda era uma promessa distante, uma possibilidade que eu aguardava com uma mistura de esperança e ansiedade. Era a espera pela chance de transformar toda aquela vivência como atleta em algo novo, de levar o handebol de volta para a minha vida, mas agora com outro olhar, o de professor na educação básica pública.

A nomeação, posse e exercício no concurso vieram durante os meses de julho e

agosto 2021, quase três anos após a realização da prova do concurso. Ainda trabalho na mesma escola, que fica localizada no município de Guaiúba, desde o primeiro dia como servidor público. Aqui, não temos problema com estrutura, e posso dizer que somos até privilegiados, pois contamos com espaços tão bons como os de grandes escolas particulares do estado. Como citei anteriormente, a cidade de Guaiúba apresenta altos índices de violência e já figurou entre as mais perigosas do Brasil. Por mais que a instituição tente blindar o ambiente dessa violência exacerbada, os/as alunos/as trazem consigo marcas de suas trajetórias, inclusive as marcas advindas dos locais onde vivem.

Como professor, lidar com isso se mostra como um grande desafio diário. Desse modo, também ligado a um passado no qual diversas práticas corporais foram vivenciadas e que algumas dores pertinentes foram e são decorrentes dessas experiências, penso que o ensino da EF na escola deve ser pautado em fatores que desconstruam barreiras sociais através de diferentes práticas corporais. O esporte, assim como outras vertentes da cultura corporal, deve aparecer como parte do processo educativo, e não como o todo.

O contexto violento da cidade de Guaiúba influencia diretamente as ações escolares. O impacto no dia a dia estudantil, por conta da realidade local, traz consigo desafios constantes para toda a comunidade escolar, que lida, frequentemente, com as marcas deixadas por essa violência.

Conforme Marani e França (2024), a escola, enquanto espaço atravessado por relações de poder materializadas em marcadores sociais como gênero, raça e classe, deve buscar estratégias pedagógicas interseccionais que reconheçam essas desigualdades estruturais e que busquem problematizar essas problemáticas, na busca pelo fomento de um ambiente seguro, acolhedor e que respeite essas diferenças.

Por lidar com o corpo e suas diversas possibilidades, a Educação Física tem a necessidade de reiterar esse respeito às diferenças, considerando o contexto social como parte essencial no processo educativo. Além de promover a prática de atividades físicas, a disciplina deve oferecer um espaço de diálogo sobre as diferentes trajetórias de vida, e que tenha como objetivo a construção de uma cultura de paz e de respeito, capaz de promover justiça social e de combater injustiças.

Pensando em tudo que o handebol me proporcionou, sendo um fator determinante na minha formação profissional e humana, seria ingratidão de minha parte não lembrar desse ciclo tão importante durante o mestrado. Explorando questões que transcendam o aprendizado de aspectos técnicos e táticos da modalidade, podendo abordar valores como trabalho em equipe, autocontrole e disciplina, por exemplo, o handebol é uma excelente alternativa para o debate

sobre diferentes problemáticas do corpo.

As experiências vividas na quadra favoreceram reflexões sobre comportamento, inclusão e respeito ao próximo, permitindo reconhecer a importância de ouvir e entender o outro, como também incentivar a empatia e a convivência harmoniosa.

Integrar o handebol ao debate sobre as violências que permeiam a vida dos/as jovens é uma estratégia que pode fomentar o papel da EF como um campo de conhecimento mais abrangente. O esporte pode servir como um espaço de conscientização sobre as consequências da violência, permitindo discussões que transcendam a ideia da prática pela prática.

Assim sendo, com base na minha experiência docente na educação básica, em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, compreendo a EF como um veículo de transformação social, em que os/as alunos/as são incentivados/as a refletir criticamente sobre suas vivências e trajetórias de vida, dialogando diretamente com questões internas e externas que influenciam determinados padrões de comportamento. Ao estimular o desenvolvimento de uma postura ativa e responsável em relação à comunidade onde estão inseridos/as, defendo que a disciplina contribui significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados/as na luta contra as injustiças sociais.

2 MARCO TEÓRICO

Para fundamentar a presente pesquisa de mestrado, este capítulo se debruça sobre as bases teóricas que a sustentam. O percurso se inicia com uma análise aprofundada sobre os conceitos de violência escolar, a partir do referencial teórico de base de Bernard Charlot (2000; 2002; 2013; 2020). Dentro deste tópico, é apresentado um subtópico específico que, por meio de uma revisão da literatura recente, discute a relação entre a violência escolar e a Educação Física, buscando mapear o “estado da arte” do debate. Em seguida, a discussão avança para a análise da própria Educação Física como um campo de “corpos em disputa”, mergulhando também na Abordagem Crítico-Emancipatória de Elenor Kunz (2004). Por fim, afunila-se a discussão para o handebol como dispositivo pedagógico.

2.1 Violência escolar como fenômeno estrutural: feridas abertas no corpo escolar

Entendendo a violência escolar como expressão de tensões que atravessam tanto as interações interpessoais quanto as práticas institucionais e simbólicas, na busca por um arcabouço capaz de abarcar suas múltiplas dimensões, adotamos a tipologia de Charlot (2002, pp. 434-435), o qual organiza o fenômeno em três dimensões inter-relacionadas:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: [...] a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. [...] A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: [...] violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam.

Visando uma análise que contemple a realidade do *locus* da pesquisa, a escolha de Charlot como referencial teórico central para o debate sobre violência escolar não se justifica apenas por sua abordagem tridimensional, que acrescenta mais detalhes às discussões, mas, sobretudo, pela maneira como o autor articula tais expressões de violência com o conceito de relação com o saber (Charlot, 2000; 2002).

A perspectiva charlotiana desafia-nos a desconstruir ideias que transformam os saberes em mecanismos de exclusão, evidenciando que a violência escolar não se reduz a atos isolados de indisciplina ou agressão, mas está fortemente ligada à maneira como os sujeitos se

inserir, ou são excluídos, dos processos de construção de conhecimento. Portanto, essa questão social não se consolida em eventos isolados, mas, sim, em consequência de relações sociais e pedagógicas desestruturadas (Charlot, 2000; 2002).

Propondo essa categorização, Charlot (2002) transpõe o debate de uma perspectiva punitiva ou meramente descritiva para uma análise crítica, que, mais do que apenas classificar as manifestações de violência, conecta as situações ao modo como os sujeitos se relacionam com o saber. O autor ainda afirma que essa relação, conceituada como o vínculo afetivo, social e cognitivo que os/as estudantes estabelecem com o conhecimento, amplia a compreensão desse problema em sua complexidade (Charlot, 2000).

A escola, quando ignora os saberes prévios dos/as alunos/as ou impõe um modelo único de aprendizagem, não apenas pratica o que Bourdieu (1998) denominou de violência simbólica, que se manifesta através da imposição arbitrária de significados culturais como legítimos, mas também fragiliza, conforme Charlot (2013), a construção de processos identitários e de projetos de vida.

Essa violência simbólica (Bourdieu, 1998), quando analisada através da lente charlotiana no contexto escolar, revela suas múltiplas camadas de atuação. Charlot (2000; 2002; 2013) avança na compreensão bourdieusiana ao demonstrar como, no espaço educativo, essa violência se particulariza por determinadas questões, como conversão de diferenças culturais em hierarquias de saber, naturalização de fracassos escolares como incapacidades individuais e invisibilização sistemática dos saberes corporais das classes populares⁹.

Entretanto, ainda que a abordagem de Charlot (2000; 2002; 2013; 2020) ofereça as perspectivas analíticas centrais para esta pesquisa, seria inconcebível analisar violência e educação no Brasil sem dialogar com a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2024). Mais do que um marco teórico, a obra freireana consolida-se como patrimônio intelectual brasileiro que permanece atual, ao desvelar as contradições da escola enquanto espaço de formação humana, além de anunciar seu potencial tanto de reprodução quanto de superação das violências estruturais presentes em realidades, como a de Guaiúba, onde estudantes carregam nas salas de aula as marcas da violência urbana que permeia seus territórios.

A perspectiva de Paulo Freire (2024) ilumina justamente essa ambivalência. Se, por um lado, a escola pode ser um local de domesticação, por outro, ela guarda o potencial de se tornar espaço de práxis libertadora. É nessa segunda possibilidade que esta pesquisa se insere, propondo o handebol não como mera atividade esportiva, mas como linguagem pedagógica

⁹ Embora Charlot não cite explicitamente Bourdieu (1998), sua análise desenvolve conceitualmente a noção de violência simbólica ao especificá-la para as dinâmicas escolares contemporâneas.

capaz de problematizar as violências vivenciadas pelos/as estudantes, de valorizar seus corpos como territórios de saber, e de fomentar o diálogo entre suas experiências e os conteúdos curriculares (Franke, 2018; Freire, 2024; Kunz, 2004).

Assim, o corpo, objeto de estudo da EF, passa a ser entendido como pilar da nossa compreensão do mundo, e as linguagens que o constituem tensionam-se entre o lado emocional e a estrutura lógica das ações. É nesse sentido que o handebol pode aparecer como um meio de expressão e de reflexão ético-estética, alinhado à proposta freireana de educação como ato político e emancipatório (Fensterseifer; Johann, 2021; Franke, 2018; Freire, 1996; Zoboli; Silva; Correia, 2013).

Partindo desse pressuposto, as manifestações de violência escolar em Guaiúba exigem mais do que a nomeação dos episódios ocorridos. Para tal, demanda-se um olhar que reconheça suas raízes estruturais e sua inscrição na trajetória de vida dos/as estudantes. A partir das contribuições de Charlot (2002), torna-se possível lançar luz sobre os diferentes modos pelos quais essas violências se materializam, ampliando a escuta e a análise para além dos limites da escola enquanto instituição.

Em consonância com Candau (2011), que defende o reconhecimento das experiências culturais dos sujeitos como recursos pedagógicos, e com Molina (2023), que aponta a urgência da promoção de práticas educativas contextualizadas e afetivas, compreender essas violências requer considerar os contextos de onde os/as estudantes vêm e os sentidos que constroem em relação ao saber.

Na escola onde este trabalho de mestrado se insere, as três dimensões da violência emergem de episódios concretos que evidenciam as tensões entre o espaço escolar e o território onde ele se localiza. Essas manifestações distintas, embora com características próprias, compõem um cenário integrado, no qual a escola se vê desafiada a atuar não apenas como espaço de ensino, mas também como território de resistência, de escuta e de reconstrução de vínculos (Charlot, 2002).

Em relação à violência na escola, nesse contexto, a instituição de ensino atua como palco de conflitos, cuja origem está nas vivências comunitárias marcadas por traços de insegurança (Charlot, 2002). Esse tipo de manifestação violenta aparece, por exemplo, em conflitos entre estudantes que refletem disputas e rivalidades internas e externas à escola, como, no caso de dois jovens que se envolveram em uma briga física dentro da quadra após desentendimentos relacionados a disputas territoriais em seus bairros, por influência de facções criminosas, ou no caso de duas estudantes que precisaram ser transferidas da escola, por ordem de criminosos que atuam em um dos distritos guaiubano onde elas moram.

Outrossim, a intensificação dos conflitos entre facções rivais no território guaubano impactou diretamente a frequência escolar, evidenciando como a violência externa invade o espaço educativo. Em determinado momento, uma alta quantidade de alunos deixou de comparecer às aulas por dias consecutivos, temendo represálias devido ao acirramento das disputas entre grupos da sede (Guaiúba) e dos distritos. Circulou até mesmo a ameaça explícita de que estudantes oriundos de determinadas localidades não poderiam adentrar a escola, sob risco de agressões físicas.

Essa violência externa, que já se manifestava em situações como o controle territorial sobre a frequência escolar, atingiu seu ápice com o assassinato de um estudante da escola¹⁰. O crime, ocorrido quando o jovem voltava de um distrito com colegas em um carro, em contexto não relacionado ao ambiente escolar, foi associado a conflitos faccionais e a outras dinâmicas criminosas do território. Embora externo à instituição, o episódio não apenas escancarou a vulnerabilidade desses/as jovens, mas materializou, de forma brutal, a porosidade dos limites entre escola e localidades, demonstrando como a violência do entorno ressignifica o espaço educativo, mesmo sem adentrá-lo fisicamente (Charlot, 2002).

Para além dos reflexos da violência externa, nessa dimensão, a escola também enfrenta violências internas: estudantes vinculados a facções intimidam colegas, reproduzindo, no ambiente escolar, a lógica de dominação. Essas agressões simbólicas ou físicas, revelam como a lógica do controle territorial e a cultura do medo se infiltram nas relações entre os/as alunos/as, desafiando a escola a mediar conflitos que ultrapassam seus muros (Charlot, 2002).

Por sua vez, a violência à escola se expressa em ataques que fragilizam a autoridade da instituição e expõem seus limites diante das forças sociais externas (Charlot, 2002). Um exemplo plausível disso ocorreu quando pichações com siglas de facções criminosas foram encontradas nos muros do pátio da escola, com o intuito de intimidar a gestão, os/as professores/as e os/as funcionários/as da escola. Apesar de não ter sido direcionado a nenhum/a funcionário/a, esse fato gerou um forte clima de tensão e medo, o que impactou negativamente a rotina pedagógica e as relações de confiança entre comunidade e escola.

Entretanto, ao abarcar também processos estruturais e simbólicos que corroem a dignidade e a função social da instituição escolar, a noção de violência à escola transcende a ideia reducionista de agressões físicas ou de conflitos pontuais. Charlot (2002) explica que essa violência se manifesta também quando políticas públicas e práticas institucionais negam às escolas públicas condições mínimas de funcionamento, tratando-as como espaços secundários,

¹⁰ Notícia do Portal UOL, que trata sobre o fato mencionado no texto, disponível no link: <https://encurtador.com.br/LpS3z>.

alvos de negligência ou racionalidades econômicas que subjugam o direito à educação.

Nesse sentido, a terceirização de serviços essenciais, contextualizada na escola em aspectos como merenda escolar e manutenção de espaços e de equipamentos pedagógicos, por meio de licitações públicas pautadas pelo baixo custo e fiscalização indevida, exemplifica uma violência estrutural, pois reforça a lógica de desinvestimento estatal, e naturaliza a precariedade como norma (Charlot, 2002).

Os efeitos dessa lógica perversa materializam-se na degradação cotidiana dos espaços escolares, como, por exemplo, refeitórios com alimentos inadequados ou insuficientes, salas de aula com infiltrações e equipamentos pedagógicos obsoletos. Essa realidade não só prejudica o trabalho educativo, mas também envia uma mensagem simbólica a estudantes e profissionais, de que a escola pública é um território secundário, indigno de investimentos dignos, convertendo a violência estrutural em violência simbólica e, conseqüentemente, deslegitimando as instituições enquanto espaços promotores de equidade (Bourdieu, 1998; Charlot, 2002).

A degradação estrutural das escolas, associada à má qualidade dos materiais adquiridos e serviços contratados, não apenas compromete o cotidiano pedagógico, como também envia uma mensagem simbólica de que estudantes e profissionais da educação pública não merecem ambientes adequados, configurando, assim, uma violência simbólica à escola, que a deslegitima como espaço promotor de equidade (Charlot, 2002).

Charlot (2002) ressalta que essa dimensão da violência escolar é frequentemente invisibilizada por discursos que justificam a precarização em nome da eficiência institucional ou do controle de gastos, mascarando seu caráter político-ideológico. No caso das licitações mal executadas, a ausência de critérios qualitativos rigorosos e a priorização de interesses privados sobre direitos coletivos refletem um projeto de gestão pública que desvaloriza a educação, transformando-a em mercadoria e não em bem comum.

Essas questões corroboram com a tese de Charlot (2002), de que a violência à escola é um fenômeno sistêmico, também vinculado a escolhas políticas que perpetuam desigualdades, e excluem populações vulneráveis do acesso, ao que Freire (2024) conceitua de educação emancipatória.

Dessa forma, a análise de processos institucionais, a exemplo das licitações públicas, como mecanismos de violência à escola, sob a perspectiva da obra de Charlot (2002), como a degradação material e simbólica das instituições educativas, não é um acaso, mas um projeto de desmonte que afeta especialmente as classes populares.

Ademais, essa violência sistêmica manifesta-se, outrossim, através de situações em que políticas educacionais de avaliação meritocrática culpabilizam estudantes e professores/as

por resultados acadêmicos, ignorando contextos de exclusão social. Podemos citar, também, a precarização das condições de trabalho docente, que transforma a atividade pedagógica em um exercício de sobrevivência, desgastando vínculos essenciais para uma aprendizagem significativa (Charlot, 2000; Charlot, 2002).

Na perspectiva charlotiana, essa dimensão, que atua contra estudantes em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, concretiza-se na relação desgastada entre condições estruturais precárias e narrativas simbólicas que naturalizam o fracasso escolar. Por meio de discursos que atribuem o baixo desempenho acadêmico a uma suposta incapacidade estudantil de lograr êxito em avaliações padronizadas, como a do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)¹¹ e a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹², as quais ranqueiam escolas sem considerar desigualdades sociais e geográficas, são reforçados estigmas de que escolas dentro de um determinado padrão social e geográfico são ruins (Charlot, 2000; 2002).

Assim, a violência à escola revela-se não apenas na carência ou na má alocação de recursos, na precarização estrutural ou na influência de problemáticas sociais violentas no interior das instituições de ensino, mas, precipuamente, na construção de representações que desumanizam e estigmatizam estudantes, escolas e processos educativos, convertendo desigualdades estruturais em problemas individuais, e perpetuando um ciclo de exclusão educacional e social (Charlot, 2002).

Já a violência da escola se manifesta de forma mais sutil, mas não menos danosa, por meio de práticas que acabam por excluir, estigmatizar ou silenciar estudantes (Charlot, 2002). Em determinadas situações, alunos/as que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou até mesmo um laudo médico que constate alguma deficiência, intelectual ou física, não são contemplados/as com estratégias de ensino individualizado de acordo com suas especificidades.

Um caso emblemático ocorre com estudantes envolvidos direta ou indiretamente com facções, por exemplo, cujas necessidades emocionais são ignoradas em prol de um processo educativo que contemple metas mensuráveis estabelecidas pela Secretaria da Educação. Como observamos, jovens em situação de risco são frequentemente punidos/as com suspensões ou advertências, sem que haja espaços de escuta acolhedora e que visem a desconstrução de

¹¹ No âmbito da Avaliação de Desempenho Acadêmico, o SPAECE se apresenta como uma avaliação externa abrangente que avalia as competências e habilidades dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, nas disciplinas de Português e Matemática. Informações disponíveis no link: <https://encurtador.com.br/t3Dgc>.

¹² O Saeb, conduzido pelo Inep, é um conjunto de avaliações externas em larga escala que diagnostica a educação básica brasileira por meio de testes e questionários aplicados bienalmente, fornecendo dados sobre aprendizagem, contextos educacionais e subsídios para políticas públicas, além de permitir que escolas e redes avaliem a qualidade do ensino oferecido. Informações disponíveis no link: <https://encurtador.com.br/ILZxh>.

condutas violentas enraizadas. Além de violenta, tal postura reforça a ideia de que a escola é um território hostil para certos corpos e histórias (Candau, 2011; Charlot, 2002).

No contexto desta dissertação, essa dinâmica se manifesta na rotulação de alunos/as como problemáticos/as por comportamentos que, em muitas vezes, refletem traumas da violência externa. Tais rótulos, associados à falta de estratégias de acolhimento ou intervenções pedagógicas individualizadas, fazem com que as dificuldades sociais dos estudantes sejam lidas e interpretadas pela instituição através da narrativa do fracasso escolar, perpetuando um ciclo de exclusão (Charlot, 2000; 2002; Freire, 2024).

Além do mais, conforme Charlot (2002), casos de exclusão arbitrária, como o de uma aluna que, apesar de suas severas dificuldades de aprendizagem, ainda que sem um laudo médico que comprovasse algum transtorno específico, demonstrava dedicação exemplar. Mesmo sendo uma das estudantes mais aplicadas, cumprindo rigorosamente suas tarefas e demonstrando persistência, ela foi transferida sob a justificativa de “não se encaixar no perfil de uma estudante de escola profissional”.

Essa decisão, tomada pela gestão escolar, infelizmente, reproduz, dentro da escola, ciclos de violências vivenciados constantemente na sociedade por pessoas com deficiência. Ao invés de adaptar a instituição às necessidades e especificidades da aluna, optou-se por excluí-la, negando seu esforço e reforçando a ideia de que a escola é um espaço seletivo e não acolhedor. O caso citado ilustra como a dimensão da violência da escola opera por meio de mecanismos institucionais que naturalizam a exclusão em nome de padrões de desempenho pré-estabelecidos (Charlot, 2002).

Outro aspecto dessa violência institucional é a contradição entre o discurso de promoção da saúde e bem-estar e a prática efetiva desses conceitos dentro da escola. Enquanto a sociedade e os próprios sistemas de ensino cobram condutas saudáveis, a carga horária de EF, nesse caso específico, é reduzida a apenas uma aula semanal de 50 minutos, o que demonstra baixa prioridade dada ao componente curricular no que tange ao desenvolvimento integral dos/as estudantes. Apesar de também poder permear a dimensão da violência à escola, a depender do contexto – se for algo definido por instituições superiores –, esse caso se enquadra mais precisamente como violência da escola, pois reflete uma incoerência entre o que é pregado e o que é efetivamente oferecido, perpetuando uma estrutura que negligencia aspectos fundamentais da formação humana (Charlot, 2002).

Nesse sentido, entende-se que a perspectiva tridimensional proposta por Charlot (2002) acerca da violência escolar, em conjunto com as contribuições de Freire (2024), de Candau (2011), de Bourdieu (1998) e de Molina (2023), oferece uma base teórica sólida para uma

análise complexa de como essas tipologias, apesar de distintas, podem atuar de maneira interconectada e, no contexto específico desta pesquisa, possibilita o reconhecimento da escola como um ambiente de tensões contínuas, onde os conhecimentos e os corpos dos/as alunos/as são disputados e/ou silenciados.

Entretanto, é precisamente nesse contexto de disputa que a experiência pedagógica se revela como um potente espaço de resistência e transformação, causando fissuras nessa lógica e permitindo que esses mesmos corpos e saberes sejam ressignificados. Espera-se, portanto, que uma prática pedagógica intencional e pautada no diálogo, como a que se busca nesta pesquisa, ofereça uma práxis na qual os/as estudantes sejam convidados a refletir criticamente sobre sua realidade para, então, atuar sobre ela, construindo novas formas de ser, de se relacionar e de conviver (Candau, 2011; Charlot, 2000; 2002; Freire, 2024; Molina, 2023).

Diante desse cenário complexo, analisando o contexto diário após quatro anos de trabalho na mesma instituição, torna-se evidente que a simples presença da escola no território não é suficiente para garantir proteção, pertencimento ou aprendizado significativo. Quando se trata de tentativas de desconstruir violências dentro da escola, e quando são ausentes as estratégias pedagógicas sensíveis às experiências dos diferentes corpos dos/as discentes, há um grande risco de que o ambiente reforce práticas excludentes, e aprofunde o distanciamento entre os sujeitos e o saber (Candau, 2011; Charlot, 2000; 2002; Freire, 2024; Molina, 2013).

Nesse viés, para que a escola se torne, de fato, um lugar de produção de sentido e de pertencimento, como defendem Fensterseifer e Johann (2021), Freire (1996) e Kunz (2004), é necessário reconhecer esses corpos como territórios de significações, memórias, afetos, saberes e resistências, pois essas vidas, atravessadas por marcas sociais, carregam experiências que dialogam diretamente com as vivências escolares, e exigem práticas pedagógicas sensíveis às suas singularidades.

Assim, ao entendermos que a violência escolar é um fenômeno estrutural que está intrinsecamente ligado às desigualdades sociais e às relações de poder que permeiam os ambientes educativos, infere-se que a adoção e/ou promoção de soluções simplistas, ou apenas punitivas, não colaboram significativamente para a desconfiguração de culturas violentas (Charlot, 2002). Dessa forma, reitera-se a importância da construção diária da relação com o saber proposta por Charlot (2000), pois, para a resolução dessa questão, também em conformidade com Bourdieu (1998), Candau (2011) e Freire (2024), requer-se a elaboração de práticas pedagógicas dedicadas à escuta ativa, à valorização dos conhecimentos dos/as alunos/as e à luta contra as diversas opressões presentes no ambiente escolar. Neste cenário, em consonância com Molina (2023), a escola precisa se reestruturar como um local de resistência e restabelecimento de

laços, onde cada indivíduo seja apreciado em sua complexidade e singularidade.

Nesse contexto, a EF se consolida como espaço fundamental para o rompimento com esses ciclos de exclusão e para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizada. Abordando a diversidade inerente às complexidades do corpo e desconstruindo a dimensão puramente física, aliada à sua capacidade de fomentar justiça social, sociabilidade, autoestima e saúde mental, por exemplo, a área enriquece o debate sobre a construção de um ambiente escolar menos violento e mais acolhedor.

No tópico seguinte, discutimos como a Educação Física pode ser ressignificada como meio de transformação social, a partir de uma análise de suas trajetórias históricas, obstáculos estruturais e alternativas pedagógicas. Serão abordadas, ainda, questões como a marginalização curricular e a limitação de carga horária, bem como caminhos para que o componente se afirme como espaço de formação crítica, capaz de contribuir para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e sensível às realidades dos/as estudantes.

2.1.1 Violência Escolar e Educação Física: um diálogo na literatura recente

Com o intuito de mapear o que tem sido produzido academicamente sobre a interface entre violência, escola e Educação Física, realizamos um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, em que definimos, para o rastreamento das produções, o entrecruzamento dos descritores “violência”, “escola” e “educação física”. A partir dessa busca, delimitamos um recorte temporal de investigações publicadas entre 2021 e 2025, escolha essa que se justifica pela necessidade de compreendermos as nuances mais atuais do fenômeno da violência escolar.

Em relação aos critérios utilizados para a seleção das publicações a serem analisadas, optamos por não aplicar refinamentos adicionais, como filtros por idioma ou tipo de produção bibliográfica, com o objetivo de identificar a amplitude total das publicações indexadas na base sobre a temática. Com isso, o resultado dessa busca nos apresentou um total de 22 (vinte e duas) produções acadêmicas, majoritariamente compostas por artigos científicos, mas incluindo também um editorial de revista e um trabalho publicado em anais de congresso, cujas informações essenciais, como o título da pesquisa, o tipo de estudo, os/as autores/as, o ano da publicação, o/s objetivo/s da pesquisa, a metodologia utilizada e os principais desdobramentos e conclusões, são apresentadas no Quadro 1, na sequência.

Quadro 1 – Relação escola, violência e EF: estado da arte

Título da Pesquisa	Tipo de Estudo, Autores/as e Ano da Publicação	Objetivo(s) do Estudo	Metodologia	Principais Desdobramentos e Conclusões
1. Educação infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores	Anais de congresso Vercelli e Terçariol (2023)	Refletir sobre os avanços e desafios da Educação Infantil no Brasil, com foco nas políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente, a partir de marcos legais e produções acadêmicas.	Revisão teórica e documental, com análise crítica de legislações, diretrizes curriculares e pesquisas acadêmicas sobre Educação Infantil.	Houve avanços significativos na valorização da infância e na construção de referenciais pedagógicos, mas ainda é necessário fortalecer a formação docente e adaptar as práticas às realidades locais, respeitando a diversidade cultural e social.
2. A promoção da educação para a paz na educação básica, através da educação física: análise das produções (2007 - 2016) do programa de desenvolvimento educacional do Paraná à luz das cinco pedagogias da paz	Artigo Cruz e Salles Filho (2023)	Analisar as produções do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná, na área da Educação Física, entre os anos de 2007 a 2016, com o intuito de avaliar, à luz das cinco pedagogias da Educação para a Paz de Salles Filho (2016), como essas produções promovem a educação para a paz na educação básica.	Pesquisa exploratória e documental, com análise de cadernos do PDE (2007–2016) na área de Educação Física, focando propostas ligadas à Educação para a Paz.	O PDE apresenta potencial como acervo teórico-metodológico para promover a Cultura de Paz, embora haja necessidade de maior aprofundamento teórico e integração prática nas produções analisadas. Entretanto, apesar da presença de propostas alinhadas à Cultura de Paz, a integração entre teoria e prática ainda é limitada.
3. A representação social dos docentes-profissionais de educação física: aspectos conceituais do bullying escolar	Artigo Gesteira, Oliveira e Sampaio (2023)	Apreender as representações sociais dos professores de Educação Física sobre o conceito de bullying e como intervêm nas situações de conflitos.	Trata-se de um estudo descritivo com base na teoria das Representações Sociais, com aplicação da Análise de Conteúdo. Foram entrevistados três docentes de Educação Física de uma instituição de ensino superior do Distrito Federal, com foco em suas percepções sobre o bullying no contexto escolar.	Os docentes apresentaram conhecimento fragmentado sobre o conceito de bullying, o que compromete sua capacidade de intervenção. Reconhecem o fenômeno como violência, mas não compreendem suas dimensões complexas. Com isso, o estudo aponta a necessidade de incluir temas como violência e bullying na formação docente, para que esses profissionais possam atuar de forma mais eficaz na mediação de conflitos escolares.
4. A violência e o preconceito enraizados no futebol. O que pensam os alunos do ensino fundamental?	Artigo Stocco e Pires (2024)	Analisar qual a percepção dos alunos do 9º ano de uma Escola Estadual de Porto Alegre/RS, sobre a violência e o preconceito dentro do futebol, bem como identificar se esta temática é trabalhada nas aulas de Educação Física, e quais ações,	A pesquisa foi classificada como qualitativa e descritiva, utilizando grupos focais com 30 alunos do 9º ano. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas estruturadas, mediadas por imagens e perguntas projetadas, e analisa-	Os/as estudantes demonstraram consciência crítica sobre a presença de violência e preconceito no futebol, associando esses problemas à rivalidade, competição e falta de educação. A maioria relatou que esses temas não são debatidos nas aulas de Educação Física. Como solução, sugeriram regras mais rígidas, punições severas e maior

		segundo os alunos, poderiam diminuir tais atos no futebol e na sociedade.	das com base na Análise de Conteúdo.	conscientização social. O estudo reforça a importância de incluir debates sobre questões sociais no currículo escolar, especialmente na Educação Física.
5. A violência na Escola e as estratégias de enfrentamento nas aulas de Educação Física Escolar	Editorial de revista Silva e Arêas Neto (2024)	Identificar as principais violências perpetradas e sofridas no ambiente escolar, com especial atenção às violências ocorridas nas aulas de Educação Física, assim como as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos/as professores/as de Educação Física no enfrentamento a este fenômeno.	Revisão de escopo, com levantamento bibliográfico e análise documental sobre as violências nas aulas de Educação Física e estratégias de enfrentamento adotadas por professores/as.	Identificou-se que as principais violências nas aulas de Educação Física envolvem exclusão, agressões físicas e verbais. Os/as professores/as adotam estratégias como atividades cooperativas, diálogo, mediação de conflitos e promoção de valores éticos para enfrentar essas situações.
6. As hierarquias escolares e a violência entre estudantes.	Artigo Dias, Andrade e Carreira (2023)	Averiguar se há relação entre o desempenho nas hierarquias escolares e a participação de estudantes na violência entre pares.	Pesquisa quantitativa com aplicação de questionários e escalas a 223 alunos do 9º ano de escolas públicas da Grande São Paulo. Os dados foram analisados por correlação estatística entre desempenho acadêmico, popularidade e envolvimento em situações de agressão (como vítima ou agressor).	Alunos com baixo desempenho escolar tendem a ser vítimas ou agressores. Já os populares e com bom desempenho em Educação Física são mais frequentemente identificados como agressores. A popularidade está associada tanto ao desempenho físico quanto ao acadêmico, revelando que as hierarquias escolares influenciam diretamente os papéis de violência entre pares.
7. As lutas nas aulas de educação física em uma escola pública do município de Santana-AP: um estudo de caso	Artigo Nunes et al. (2023)	Estudar a possibilidade do ensino das lutas em uma escola do município de Santana, no extremo norte do Brasil.	Realizou-se um estudo de caso com um professor de educação física, da rede pública do ensino estadual, com a aplicação de um questionário de perguntas mistas como instrumento para a coleta de dados.	Constatou-se que há a ausência de aulas com o conteúdo lutas no planejamento docente e que essas práticas corporais ainda são pouco utilizadas nas aulas de educação física escolar na realidade pesquisada, especialmente pela falta de preparo, associação da prática corporal luta com possíveis condutas violentas, além de falta de local adequado para as aulas e de ausência de formação continuada para lidar com a temática.
8. Bullying e desempenho escolar: leituras e compreensões	Artigo Duboc et al. (2021)	Analisar a compreensão de professores sobre o bullying e, mais especificamente, identificar o perfil dos envolvidos nessas ações (os agressores, as vítimas e os observadores), bem como a rela-	A metodologia empregada foi de cunho qualitativo e os dados foram levantados através de entrevista semiestruturada com professores de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física que atuam nos	Os professores compreendem de forma parcial a situação de bullying, identificam as vítimas e os agressores, mas não mencionam os observadores que, diante do papel que exercem, carecem de ser visibilizados. Com isso, entende-se que essa problemática impacta negativamente o desempenho escolar,

		ção entre violência (sofrida e praticada) e desempenho escolar.	anos finais do Ensino Fundamental.	gerando evasão, desmotivação e sofrimento psicológico.
9. Compreensão das violências escolares na efetivação do processo de experiência a partir da Educação Física inclusiva	Artigo Souza, Furlan e Mafra (2022)	Analisar como as violências escolares se manifestam no cotidiano das aulas de Educação Física inclusiva e como essas experiências podem contribuir para a formação crítica dos alunos.	Pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica, baseada em observações e relatos de experiências vivenciadas por professores e alunos em contextos de inclusão escolar.	A Educação Física inclusiva pode ser um espaço potente para enfrentar violências escolares, desde que promova vivências que valorizem a diversidade, o respeito mútuo e a construção coletiva do conhecimento. O estudo reforça a importância de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças e comprometidas com a transformação social.
10. Conteúdos relacionados ao enfrentamento da violência e violência infantil na formação de professores de educação física	Artigo Silva et al. (2024)	Identificar se as temáticas “violência” e “violência contra a criança” são abordadas nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil.	Estudo documental e bibliográfico, com análise de matrizes curriculares e referenciais teóricos sobre formação docente e violência escolar.	Os cursos de formação ainda apresentam lacunas na abordagem sistemática da violência escolar. O estudo aponta a necessidade de incluir conteúdos específicos sobre prevenção e enfrentamento da violência infantil, visando preparar melhor os futuros docentes para lidar com essas situações no ambiente escolar.
11. Educação Inclusiva, bullying e preconceito no ensino fundamental	Artigo Galuch et al. (2021)	Analisar como o bullying e o preconceito se manifestam no contexto da Educação Inclusiva no ensino fundamental, e como esses fenômenos afetam a convivência escolar.	Estudo qualitativo, com base em revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, como a Constituição federal, a LDB e os PCN's. Foram considerados também relatos de experiências escolares e estudos acadêmicos que discutem práticas pedagógicas inclusivas e os impactos do bullying e do preconceito no cotidiano escolar.	Embora haja avanços legais e conceituais na promoção da Educação Inclusiva, o bullying e o preconceito ainda persistem como barreiras significativas à convivência escolar. A pesquisa destaca que a formação docente precisa ser ampliada para incluir estratégias de enfrentamento dessas violências, e que o ambiente escolar deve ser continuamente repensado para garantir práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, o respeito e a inclusão efetiva.
12. Jogos africanos no projeto de extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva	Artigo Fonseca et al. (2021)	Relatar a experiência vivenciada com o bloco de conteúdo jogos, desenvolvendo especificamente os jogos africanos, a partir das ações do projeto de extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com docentes de uma	Pesquisa qualitativa desenvolvida no contexto de um projeto de extensão universitária, com observação participante e aplicação de atividades práticas com alunos do ensino fundamental em escola pública. A análise foi baseada em registros das vivências e reflexões	Os jogos africanos contribuíram para ampliar o repertório cultural dos alunos, promover o respeito às diferenças e estimular a inclusão. O estudo reforça o potencial da Educação Física como espaço de valorização da identidade e combate ao preconceito racial.

		escola pública municipal no Rio de Janeiro.	dos envolvidos.	
13. Judô na escola: perspectivas de graduandos em Educação Física	Artigo Swendsen e Rocha (2024)	Relacionar experiências da vivência do judô durante a formação docente, com as futuras posturas pedagógicas a serem adotadas, compreender as expectativas e identificar dificuldades sobre essa luta em âmbito escolar.	Estudo de natureza qualitativa, de tipologia descritivo-explicativa, com recorte temporal transversal. Teve como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, que foram fundamentadas na análise de discurso. Participaram da investigação 30 discentes de licenciatura em educação física matriculados na UFPB, que já tinham cursado a disciplina judô.	Os graduandos reconhecem o judô como uma prática que favorece o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos, promovendo valores como respeito, disciplina e autocontrole. No entanto, apontam desafios como falta de formação específica e estrutura nas escolas para sua efetiva implementação.
14. Lutas na escola: desafios didático-pedagógicos	Artigo Pereira et al. (2024)	Descrever e analisar as questões didático-pedagógicas que compõem o estado da arte do ensino das lutas da escola, com o intuito de fomentar a capacidade crítica dos alunos.	Estudo de natureza qualitativa, caracterizado como uma revisão integrativa, realizada por meio de buscas por artigos científicos nos seguintes bancos de dados:	O ensino das lutas na escola enfrenta obstáculos como a falta de formação específica dos professores, escassez de materiais e preconceitos associados à violência. No entanto, o estudo aponta que, quando bem conduzidas, as lutas podem promover valores como respeito, autocontrole e cooperação, além de ampliar o repertório cultural dos alunos. Defende-se a necessidade de formação continuada e de estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades das lutas como conteúdo curricular.
15. O bullying e a educação inclusiva na percepção de professores do ensino fundamental	Artigo Pedrossian, Ferro e Paula (2022)	Apresentar dados no que se refere à compreensão dos professores da disciplina Educação Física sobre o bullying e a relação desse tipo de violência com a educação inclusiva.	Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada em cinco escolas da rede municipal de Campo Grande - MS. A coleta de dados foi caracterizada pela aplicação de um roteiro de entrevistas semiestruturadas a oito professores de Educação Física. A análise dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo.	O bullying é reconhecido como um obstáculo à efetivação da educação inclusiva, especialmente para alunos/as com deficiência ou em situação de vulnerabilidade. Os resultados apontam a necessidade de formação continuada, apoio institucional e práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade.

16. O ensino de lutas na escola: uma revisão integrativa da literatura	Artigo Swendsen, Swendsen e Silva (2024)	Analisar o ensino das lutas nas aulas de educação física no ensino fundamental, utilizando os principais achados de artigos produzidos no período de 2018 a 2023.	Trata-se de uma revisão integrativa, executada mediante busca nos bancos de dados científicos: Google Acadêmico, <i>Lilacs</i> , <i>Scielo</i> e Periódicos Capes, a partir dos descritores: “ensino das lutas”, “lutas na escola” e “lutas na Educação Física Escolar”.	Apesar de muitos estudos evidenciarem as benesses da prática das lutas na Educação Física Escolar, ainda persiste um modo de abordagem mais restrito, pouco abordado nas escolas, o que pode ser justificado por fatores como a suposta violência intrínseca atribuída, a carência de materiais adequados para a aula e pela falta de formação docente.
17. Percepção dos alunos do ensino médio em relação a uma proposta de ensino das lutas nas aulas de Educação Física	Artigo Fritschi et al. (2024)	Analisar a percepção dos alunos do Ensino Médio em relação às lutas enquanto unidade temática nas aulas de Educação Física.	Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, aplicada, do tipo descritiva, com a participação de 17 alunos do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro referente ao desenvolvimento de uma intervenção pedagógica do conteúdo de lutas, e o segundo a partir da aplicação de um questionário. A análise dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo.	Os resultados apontaram que 82% dos participantes usufruíram de uma prática positiva e prazerosa e 94% dos participantes afirmaram ausência de violência. Assim, compreende-se que as lutas na escola se configuram como um mediador na transformação das apreciações e concepções pelos participantes.
18. Processos de inclusão/exclusão- percepções sobre a Educação Física escolar na educação infantil.	Artigo Fonseca e Cardozo (2021)	Analisar as situações de ensino e seus processos de inclusão/exclusão observados nas aulas de Educação Física na educação infantil numa escola pública na periferia da cidade do Rio de Janeiro - RJ.	É um estudo de caso com abordagem qualitativa, realizado em uma escola pública na periferia do Rio de Janeiro. Os participantes foram uma professora de Educação Física e 60 estudantes de turmas do pré-escolar I e II. Os dados foram coletados através da observação de 20 aulas, entrevista semiestruturada com a professora e registros em um diário de campo. A análise das informações foi feita por meio da análise de conteúdo.	A pesquisa conclui que, apesar do discurso inclusivo, as práticas da professora de Educação Física infantil reproduziam processos de exclusão por meio da competição e reforço de estereótipos de gênero e raça. Ações e omissões docentes não eram problematizadas, revelando uma contradição entre a teoria e a prática. O estudo aponta a necessidade de refletir sobre o cotidiano escolar para construir um ambiente que de fato valorize as diferenças e promova a participação de todos os estudantes.
19. Projetos político-pedagógicos e violência esco-	Artigo Brito e Francisco	Analisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de escolas estaduais no Vale do Ivaí,	A pesquisa foi estruturada como uma análise documental, tendo como base os	A análise dos Projetos Político-Pedagógicos revelou que, apesar de se afirmarem democráticos, não há real envolvimento

lar: (des)encontros da Educação Física em municípios do Paraná	(2022)	Paraná, a fim de avaliar a articulação entre o componente curricular de Educação Física e os programas de combate às manifestações de violência da e na escola.	pressupostos do materialismo histórico-dialético. Foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de 12 das 16 escolas estaduais que ofertam Ensino Fundamental II e/ou Médio em cinco municípios da microrregião de Ivaiporã-PR (Arapuã, Ivaiporã, Jardim Alegre, Lunardelli e São João do Ivaí). Os documentos foram obtidos por meio de sites das escolas, e-mail e contato telefônico. A análise dos dados foi categorizada em dois eixos: os modelos de gestão e a abordagem da violência escolar e o papel da Educação Física.	da comunidade escolar nas ações propostas. A violência é abordada de forma superficial e com estratégias generalistas, quando não ignorada. O principal resultado foi constatar a desarticulação da Educação Física com o tema, sendo mencionada de forma incipiente em apenas dois projetos e, no geral, restrita a um viés esportivo, sem aprofundar seu papel no combate às violências.
20. Violência no ambiente escolar: possibilidades de intervenção na abordagem de jogos cooperativos	Artigo Santos et al. (2023)	Investigar se a abordagem dos jogos cooperativos pode auxiliar nos conflitos interpessoais de turmas de 2º e 3º anos de ensino fundamental.	Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, realizada por estudantes do Programa Residência Pedagógica. A intervenção consistiu em quatro aulas com jogos cooperativos e semi-cooperativos, aplicadas a 90 alunos do 2º e 3º ano em uma escola de Seropédica-RJ. A análise se deu através da reflexão sobre a experiência vivenciada, com base nos dados registrados em relatórios, fotos e vídeos após cada aula.	Inicialmente, foram constatados comportamentos agressivos e conflitos interpessoais entre os alunos. Com a aplicação dos jogos cooperativos, observou-se uma redução progressiva desses problemas, com os estudantes passando a se cumprimentar voluntariamente após as atividades. A abordagem se mostrou eficaz na mediação de conflitos e na promoção do respeito, embora os jogos semicooperativos (com disputa entre equipes) tenham gerado maior engajamento do que os puramente cooperativos.
21. Violência simbólica e capital cultural: um estudo sobre os sentimentos e percepções de estudantes bolsistas em uma escola privada	Artigo Savaris e Volpato (2022)	Compreender como a violência simbólica e as diferenças de capital cultural impactam os estudantes bolsistas de uma escola privada, localizada em Criciúma, SC. Além disso, buscou-se analisar a renda	A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, utilizando questionários como técnica de coleta de dados. Os questionários foram aplicados a 12 pais (para obter dados	O estudo apontou, conforme a teoria de Bourdieu, que estudantes bolsistas, por possuírem menor capital cultural herdado, sofrem com a violência simbólica, sentindo-se inferiores e constrangidos pelas diferenças de classe social. Alguns relataram medo de se posicionar para

		familiar e o nível de escolaridade dos pais, além de identificar os sinais de violência simbólica percebidos pelos estudantes e como a diferença de capital cultural se manifesta no ambiente escolar.	sobre renda e escolaridade) e a 12 estudantes bolsistas (para identificar percepções sobre violência simbólica) de uma escola privada. Para a interpretação dos dados foi realizada com base nos princípios da Análise de Conteúdo, com base na sociologia da educação de Bourdieu.	não prejudicar seus pais, que são funcionários da instituição. A pesquisa também evidenciou que a própria escola colabora para essa violência por meio de práticas que expõem as desigualdades, como o favoritismo de professores por determinados alunos.
22. Violências na escola: gestão de riscos e produção de saúde	Artigo Almeida (2021)	Analisar as estratégias e lutas que os professores de Educação Física e outros trabalhadores de uma escola pública no Espírito Santo desenvolvem para enfrentar as diversas formas de violência. A pesquisa buscou compreender como esses profissionais criam táticas e “usos de si” para gerir os riscos do cotidiano e, assim, produzir saúde no ambiente de trabalho.	A pesquisa foi realizada ao longo de 16 meses de trabalho de campo em uma escola pública do Espírito Santo. Os dados foram produzidos com três professores de Educação Física, corpo técnico-administrativo, pedagógico e o vigilante da escola. Utilizaram-se conversas informais, observação de aulas, entrevistas e registros em diário de campo, operando com o conceito de “atividade” de Schwartz.	O estudo evidenciou que a violência também é produzida pela própria escola, por meio de exclusões e medidas ineficazes, como a contratação de vigilância despreparada. Os professores de Educação Física, por atuarem no pátio, criam estratégias de negociação com os “invasores” (ex-alunos) para garantir a segurança e viabilizar as aulas. Conclui-se que esses docentes gerem riscos e produzem saúde ao desenvolverem saberes práticos que são ignorados pela gestão escolar.

Fonte: elaboração própria.

A análise da produção acadêmica dos últimos cinco anos revela uma crescente preocupação com a violência no ambiente escolar e a sua inter-relação com a Educação Física. Embora a temática não seja nova, as abordagens recentes aprofundam a compreensão do componente curricular não como um espaço neutro, mas como um potente palco onde as violências sociais são tanto reproduzidas quanto potencialmente enfrentadas. A partir da literatura consultada, emergem três eixos centrais de discussão: (i) a fragilidade na formação docente e institucional para lidar com o problema; (ii) as múltiplas manifestações da violência nas práticas corporais; e (iii) as estratégias pedagógicas propostas como forma de resistência e transformação.

Um dos pontos mais evidentes na literatura é a lacuna na preparação de professores/as. Um estudo como o de Gesteira, Oliveira e Sampaio (2023) aponta que os/as docentes de Educação Física possuem um “saber fragmentado” sobre o bullying, o que dificulta suas intervenções. Essa fragilidade é corroborada pela pesquisa de Silva et al. (2024), que, ao analisar

currículos de graduação em Educação Física no Brasil, concluíram que a temática da violência infantil não está presente na maioria dos ementários, evidenciando uma falha sistêmica na formação inicial.

Essa falta de preparo docente é agravada por uma aparente omissão institucional, como demonstrado por Brito e Francisco (2022), em uma análise de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de escolas no Paraná, em que foi constatada uma desarticulação entre o componente de EF e os programas de combate à violência. A pesquisa evidenciou que a disciplina raramente é incluída de forma estratégica no planejamento escolar para lidar com os problemas causados pela violência dentro da escola.

Além disso, por serem de natureza corporal e relacional, as aulas de EF figuram como um terreno fértil para a manifestação de diversas formas de violência. A pesquisa de Dias, Andrade e Carreira (2023) contextualiza essa questão, ao mostrar como o desempenho físico e a popularidade tendem a estabelecer uma “hierarquia simbólica” dentro da escola, na qual estudantes com bom desempenho em EF tendem a ser identificados/as como potenciais praticantes de condutas violentas, enquanto aqueles/as vistos/as como impopulares e com baixo desempenho físico são frequentemente associados/as a possíveis vítimas dessas situações.

A violência simbólica, contextualizada por Bourdieu (1998), é explorada por Savaris e Volpato (2022), no contexto de estudantes bolsistas em instituições particulares, os quais relatam sentimentos de inferioridade e constrangimento durante a rotina escolar. Em um caminho com raízes semelhantes, os estudos de Fonseca e Cardozo (2021) e Stocco e Pires (2024) detalham como o excesso de competitividade e a manutenção de estigmas raciais e de gênero operam para excluir estudantes de atividades que envolvam práticas corporais, mostrando como as aulas de EF também podem apresentar e exacerbar discrepâncias de capital cultural e social.

Outros estudos que compõem esse estado da arte (Andrade; Carreira, 2023; Savaris; Volpato, 2022; Fonseca; Cardozo, 2021; Stocco; Pires, 2024) também demonstram que, nas aulas de EF, a violência não se resume à agressão visível, mas à validação de uma suposta superioridade de certos grupos. Sem uma intervenção crítica (Freire, 2024; Kunz, 2004; Maldonado; Prodócimo, 2022), a EF corre o risco de legitimar a ideia de que suas aulas são territórios exclusivos dos/as mais habilidosos/as. Assim, conforme Charlot (2000), essas aulas devem ser ressignificadas em ambientes de acolhimento e respeito às diferenças, atuando como ponto de partida, e não de exclusão, para a vivência coletiva.

Frente a este cenário desafiador, a literatura também aponta caminhos e estratégias pedagógicas. O trabalho de Santos et al. (2023), um relato de experiência, demonstrou que a abordagem dos jogos cooperativos foi eficaz na redução de conflitos interpessoais em turmas

dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa de Fonseca et al. (2020), que abordou jogos africanos nas aulas de EF, mostrou como a diversificação de conteúdos pode valorizar diferentes culturas e desconstruir estereótipos, promovendo a inclusão e o enfrentamento de questões de gênero e violência. De forma mais ampla, Almeida (2021) analisa as “lutas” e as “astúcias” que docentes criam no cotidiano para gerir riscos impostos pela violência, produzindo saúde para si e para os alunos em um ambiente adverso.

A análise conjunta desses trabalhos revela que, embora existam estudos sobre jogos cooperativos e práticas culturais diversificadas, há uma carência de pesquisas que investiguem o uso de uma modalidade esportiva específica, como o handebol, como dispositivo pedagógico para o enfrentamento da violência, em um contexto social de alta vulnerabilidade, como o de Guaiúba-CE (Franke, 2018; Kunz, 2004). Sendo assim, esta dissertação avança no debate ao propor uma intervenção que não apenas diagnostica, mas que atua diretamente na realidade, articulando uma prática corporal específica a um referencial teórico robusto, para transformar as relações sociais no ambiente escolar.

2.2 Educação Física escolar e o corpo em disputa: contradições históricas e desafios atuais na construção de uma práxis transformadora e crítica

Se a violência escolar (Charlot, 2002) revela a necessidade de reinventar as relações pedagógicas, para que o processo educativo contemple as diferentes realidades que permeiam as instituições de ensino, o percurso histórico da EF oferece *insights* sobre como o corpo foi e pode ser mobilizado nesse processo. A trajetória da EF, na escola brasileira, revela um percurso marcado por distintas finalidades atribuídas ao corpo ao longo do tempo (Darido; Sanches Neto, 2011). Esse processo teve seus primórdios ainda no Império, no século XIX, com a Reforma Couto Ferraz, de 1851, “[...] que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte” (Lima, 2012, p. 151).

Três décadas depois, em 1882, Rui Barbosa ampliaria essa perspectiva ao recomendar a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos no ensino primário e secundário da época (Lima, 2012; Soares, 2007). Entretanto, a implantação das normativas propostas não contemplou, inicialmente, o país como um todo, ocorrendo apenas no Rio de Janeiro e nas escolas militares (Darido; Sanches Neto, 2011), o que demonstra o caráter centralizador das políticas educacionais do período.

Quase 40 anos depois, precipuamente a partir da década de 1920, consolidou-se no Brasil um movimento de reformas educacionais estaduais, o qual sistematizou a inclusão da EF

nos currículos escolares (Darido; Sanches Neto, 2011). “[...] Ainda sob o nome de ginástica, foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo” (Lima, 2012, p. 151).

De acordo com Mommad (2020), apenas em 1937, com a promulgação da Constituição Federal pelo presidente Getúlio Vargas, a EF aparece como prática educativa obrigatória nas escolas brasileiras. Embora ainda não sendo tratada como disciplina integrante do currículo escolar, esse documento foi o primeiro a apresentar referência explícita a sua inclusão no contexto escolar do país.

Com isso, Mommad (2020, p. 03) salienta a importância de se compreender que, “[...] na década de 1930, o país passa por um processo de industrialização e urbanização e [...] este contexto histórico fortalece a necessidade de formação de trabalhadores com mais capacidade produtiva, portanto se faz necessária uma melhor saúde física”. Assim, duas correntes ideológicas principais, o militarismo e o higienismo, configuraram o caráter da EF escolar (Castellani Filho, 2013; Soares, 2007).

Como estratégia para a aplicação das diretrizes higienistas e militaristas, utilizaram-se as escolas ginásticas europeias – alemã, sueca e francesa –, que emergiram no século XIX, como respostas a demandas socioculturais específicas de seus contextos nacionais, refletindo preocupações com a formação física e moral de suas populações (Soares, 2007).

Na Alemanha pós-guerras napoleônicas, a ginástica alemã, também conhecida como *Turnen*, surgiu como um instrumento de fortalecimento nacionalista e preparo militar. Naquele período, a Alemanha ainda não havia consolidado sua unificação territorial, contexto que influenciou o desenvolvimento do movimento ginástico (Soares, 2007). Para tal, de acordo com a autora, “[...] era preciso, portanto, criar um forte espírito nacionalista para atingir a unidade, a qual seria conseguida com homens e mulheres fortes, robustos e saudáveis” (*op. cit.*, 2007, p. 53).

Tendo como principais referências nomes como Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839), Friedrich Ludwig Jahn (1778-1825) e Adolf Spiess (1810-1858), o método alemão caracterizou-se por um sistema ginástico que combinava rigor militar, exercícios coletivos, uso de aparelhos como cordas, barras, cavalo com alças e argolas para desenvolver força e habilidades marciais, juntamente com a promoção de um nacionalismo pedagógico, onde a ginástica era associada a símbolos patrióticos como hinos e bandeiras (Soares, 2007; Venâncio; Carreiro, 2011).

Na Suécia, a metodização da ginástica teve como principal referência Pehr Henrik Ling (1776-1839), e foi desenvolvida sob bases médico-pedagógicas que buscavam integrar

exercícios físicos metódicos e narrativas épicas, as quais exaltavam a bravura nacional (Venâncio; Carreiro, 2011). De acordo com Soares (2007, p. 57):

A sistematização da ginástica na Suécia ocorre no início do século XIX. Voltada para extirpar os vícios da sociedade, entre os quais o alcoolismo, o método sueco de ginástica se colocava como o instrumento capaz de criar indivíduos fortes, saudáveis e livres de vícios, porque preocupados com a saúde física e moral. Esses eram os indivíduos necessários, já que seriam úteis à produção e à pátria.

No contexto francês, “[...] a ginástica integra a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento social, para o qual são necessários homens completos: todo cidadão tem ‘direito à educação’” (Soares, 2007, p. 61). Em conformidade com Venâncio e Carreiro (2011), os principais nomes acerca do modelo tradicional francês são D. Francisco de Amoros y On-deaño (1770-1848), Georges Demeny (1850-1917) e Étienne-Jules Marey (1830-1904).

O método francês buscava desenvolver aptidão física utilitária, tanto para a vida civil quanto para o serviço militar. Esses sistemas, embora distintos, compartilhavam um objetivo comum: moldar corpos disciplinados e úteis segundo os valores dominantes de suas épocas – seja para a defesa nacional, a saúde pública ou a eficiência produtiva (Soares, 2007; Castellani Filho, 2013).

Nesse processo de sistematização da EF, em conformidade com Soares (2007), as metodologias das três principais escolas ginásticas europeias foram adaptadas aos propósitos do projeto nacional brasileiro. A ginástica alemã, com sua ênfase na disciplina coletiva e nos exercícios de ordem unida, reforçava o viés militarista. A escola sueca, de caráter analítico e corretivo, atendia aos preceitos higienistas de controle postural e saúde preventiva. Já a ginástica francesa tradicional, aliava princípios científicos do movimento a uma formação física utilitária, voltada tanto para a vida civil quanto para o preparo militar.

Diante dessa questão, Castellani Filho (2013, p. 30) acrescenta:

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares [...], a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, “indispensável” à implementação do processo de desenvolvimento de um país. [...] Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde Corporal*, não se deve exclusivamente, nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social e índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instrução familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização da célula social. Ao assim procederem, [...] autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira.

Seguindo essa linha de raciocínio, Soares (2007, p. 14) agrega que:

[...] a Educação Física [...], que se estrutura no interior da instituição escolar, [...] será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia de hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual.

Embora com enfoques diferentes, essas tendências convergem na ideia de que a área deveria servir a um projeto mais amplo de organização da sociedade, alinhado aos interesses políticos e produtivos da época (Darido; Sanches Neto, 2011). Essa associação entre EF, saúde e disciplina não era neutra: conforme analisado por Soares (2007), além da disciplina fabril, bélica e escolar, o higienismo e o militarismo constituíram-se como pilares centrais na sustentação da ordem burguesa.

Como demonstra Castellani Filho (2013), esses projetos não se limitaram às instituições de origem, mas se expandiram como tecnologias de controle social. A rígida codificação militar dos gestos, com sua obsessão por precisão e sincronia, assim como as prescrições higiênicas voltadas aos corpos, entendidas como heranças da medicina social europeia, contribuíram para a disciplinarização dos corpos e para a construção do que Soares (2007, p. 89) denominou de “ser saudável”, característica considerada indispensável na formação de cidadãos produtivos.

Ao analisar o papel disciplinador da EF, no período de transição entre os séculos XIX e XX, Soares (2007, p. 82) destaca que “[...] a educação higiênica das elites, valendo-se da Educação Física, pode ditar as normas do ‘comportamento saudável’ e, através dele, inculcar valores de urbanidade, racismo, superioridade masculina, entre outros”. Enriquecendo o debate, Ghiraldelli Junior (1991, p. 17) acrescenta que “a Educação Física Higienista é uma concepção que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma ‘sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo’”. Já a Educação Física Militarista é contextualizada por Ghiraldelli Junior (1991, p. 18) como “[...] uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna”.

Nesse processo, como salienta Castellani Filho (2013), a EF emergiu como instrumento privilegiado, convertendo a ginástica em ferramenta de adequação moral e física aos imperativos do capital. O higienismo, ao patologizar os hábitos populares, e o militarismo, ao erigir a hierarquia como princípio natural, operaram em consonância na manutenção das estruturas de dominação, forjando o que Soares (2007) identifica como a pedagogia do corpo dócil

sob a égide burguesa.

Conforme Darido e Sanches Neto (2011), essa dupla influência materializou-se nas práticas pedagógicas hegemônicas da EF, que privilegiavam a repetição mecânica de movimentos, a padronização de posturas e a avaliação quantitativa do rendimento físico. Ademais, “[...] a finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas [...] e Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos” (Lima, 2012, p. 152). Nessa perspectiva, Soares (2007, p. 135) reitera o seguinte: “tudo em nome da saúde, da ordem e do progresso”.

Dessa forma, o corpo do/a estudante era tratado como superfície de intervenção técnica, em que se inscreviam tanto os imperativos da saúde preventiva, como controle de higiene e medidas antropométricas, quanto os da eficiência motora, como marchas e exercícios de precisão. Essa abordagem reducionista, em que a experiência corporal se resumia a protocolos rígidos, reforçava a lógica produtivista que marcou a EF durante décadas (Castellani Filho, 2013; Darido; Sanches Neto, 2011; Soares, 2007).

Conforme Soares (2007) e Castellani Filho (2013), o paradigma higienista-militarista predominante na EF brasileira, no começo do século XX, começou a ser questionado, à medida que as mudanças sociais e políticas advindas das crises causadas pelas guerras mundiais exigiram novas estratégias pedagógicas. A rigidez disciplinar e a natureza normativa das práticas corporais, anteriormente vinculadas aos interesses produtivistas e de controle social, começaram a receber críticas por sua perspectiva simplista sobre o corpo e a educação.

Com isso, “[...] após o período das grandes guerras, o modelo americano denominado Escola Nova fixou raízes, notadamente no discurso da educação, e especificamente na Educação Física, influenciado pelo educador Dewey e em oposição à escola tradicional” (Darido, 2011, p. 02). As ações educativas desse período histórico (1945-1964) configuraram o que Ghiraldelli Junior (1991, p. 16) denominou de “Educação Física Pedagógicista”.

Assim, em concordância com Darido e Sanches Neto (2011), o discurso predominante na área passa a defender que a EF atua como um instrumento educativo, enfatizando que a educação do movimento seria o principal caminho para alcançar uma formação integral do indivíduo.

Entretanto, como mostra Ghiraldelli Junior (1991, pp. 27-28):

[...] pode-se dizer que a Educação Física Pedagógicista se sustenta, como a Educação Física Higienista, em matrizes do pensamento liberal, [...] de uma concepção que busca integrar a Educação Física como ‘disciplina educativa por excelência’. Portanto, se podemos aceitar tal concepção como um avanço em relação à Educação Física Higienista, nada nos autoriza a considerá-la uma teoria progressista.

Seguindo o raciocínio proposto por Ghiraldelli Junior (1991), durante o período que sucedeu as grandes guerras e que antecedeu a Ditadura Militar no Brasil, havia uma distinção evidente entre instrução e educação. Enquanto as matérias convencionais se concentravam no aspecto didático, a EF se destacava como uma atividade majoritariamente educativa. Nessa perspectiva, ela tinha a função estratégica de incentivar na juventude não somente a saúde física, mas também a criação de hábitos saudáveis, a orientação vocacional e a utilização produtiva do tempo livre.

Apesar da mudança de padrão discursivo acerca das ações a serem desenvolvidas na área, as diretrizes higienistas e militaristas continuaram como pilares nas práticas pedagógicas, coexistindo de forma paradoxal com os ideais escolanovistas (Darido, 2011). Essa persistência, conforme analisado por Soares (2007), revela a carga histórica das ginásticas militaristas e higienistas, cujos métodos já estavam profundamente enraizados na sociedade em geral.

Assim, Castellani Filho (2013) destaca que, mesmo com a influência da Escola Nova, a EF manteve sua função de controle social. Enquanto o discurso oficial incorporava a linguagem da formação integral e da autonomia, a realidade das aulas de EF ainda reproduzia métodos mecanicistas, herança de uma tradição que via o corpo como objeto de disciplinamento e eficiência física.

Diante desse contexto, Soares (2007) ressalta que essa tensão entre a tradição e a renovação pedagógica refletia, em parte, a dificuldade de superar estruturas profundamente enraizadas nas instituições escolares, nas quais a saúde, a ordem e o desempenho físico muitas vezes se sobrepunham à formação crítica e expressiva do aluno. Como expressão prática dessa contradição, conforme Castellani Filho (2013), ganhava força no cenário da EF brasileira a crescente esportivização das práticas escolares, fenômeno esse que, sob a aparência de modernidade e desenvolvimento, manteria intactos muitos dos princípios de controle social através das práticas corporais.

Nesse sentido, “[...] fica também explicitado neste período o processo de esportivização da Educação Física escolar, evidenciado através do Método Desportivo Generalizado, na tentativa de incorporar o esporte, adequando-o aos objetivos e práticas pedagógicas” (Mommad, 2020, p. 05). Esse método, conforme Lima (2012, p. 153), “significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional”.

Conforme analisa Darido (2011), essa esportivização concentrou-se prioritariamente na reprodução mecânica de gestos técnicos e na organização de competições internas, onde a EFE era reduzida a um treinamento simplificado de modalidades esportivas hegemônicas. Nesse processo, como destaca Castellani Filho (2013), a seletividade, antes justificada pelo

discurso higienista, foi ressignificada sob novos parâmetros, agora fundamentados em critérios de aptidão física.

Após o golpe militar de 1964, como mostram Darido e Sanches Neto (2011, p. 03), “[...] o governo planejou usar as escolas públicas e particulares como fonte de propaganda do regime militar”. Os autores ainda ressaltam que, com altos investimentos feitos pelo governo no esporte do país, a EF passou a ser uma importante maneira de promover a ideia de que a ditadura militar era algo benéfico para o Brasil.

Nesse período, a ideologia em torno da EF buscava um modelo que valorizasse o esporte como instrumento de promoção do Brasil enquanto potência mundial, com o objetivo de obter êxitos nas competições esportivas de alto nível, reforçando a ideia de que o esporte de alto nível poderia gerar prosperidade e desenvolvimento para o país (Darido; Sanches Neto, 2011).

Como ressalta Lima (2012, p. 153):

[...] a iniciação esportiva, a partir do ensino fundamental, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. [...] A Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

Com isso, houve uma repentina expansão do sistema educacional, em que “[...] o sucesso da Seleção Brasileira de Futebol em duas Copas do Mundo (1958 e 1962) levou à associação da Educação Física escolar com o Esporte, especialmente o futebol” (Darido; Sanches Neto, 2011, p. 03).

Diante desse cenário, em seu estudo, Lima (2012, p. 153) acrescenta:

As atividades esportivas também foram consideradas fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o ‘milagre econômico brasileiro’. Nesse período, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970.

Nesse prisma, incorpora Castellani Filho (2013, p. 91):

No que diz respeito ao Esporte, sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorada. A lembrança do “... Noventa milhões em ação, prá frente Brasil, salve a Seleção!”, numa verdadeira ode à “corrente prá frente”, ainda bastante, e hoje dolorosamente, [...] em nossas mentes e corações, pois foi na esteira desses

hinos ufanistas [...] que vieram os odientos crimes políticos cometidos, voluptuosamente, pelos aparelhos repressivos - estatais e paraestatais - num ritmo e forma poucas vezes presenciados na história política da sociedade brasileira.

No que tange às reflexões propostas acima, Beltrami (2006) aprofunda as críticas tecidas, ao analisar como a EF foi progressivamente instrumentalizada pelo regime militar, enquanto ferramenta ideológica e política, assumindo um papel estratégico na formação de corpos disciplinados, eficientes e integrados à lógica de produtividade e nacionalismo. Nesse cenário, o esporte foi promovido como símbolo de ordem, rendimento e orgulho nacional, sendo incorporado de maneira acrítica às práticas escolares.

O incentivo ao esporte, nas escolas públicas, e a valorização do rendimento físico, como critério de excelência, por exemplo, reforçaram a lógica seletiva e excludente que marcou esse período. A massificação dessa manifestação cultural, sob o discurso da formação de uma juventude vigorosa e patriótica, ocultava sua função real de operar como instrumento de controle social e apagamento de práticas corporais críticas ou não hegemônicas (Beltrami, 2006).

Nesse contexto, ainda que houvesse a intenção de promover benefícios individuais e coletivos por meio da EF, a realidade sociopolítica do Brasil conduziu essa proposta para fins repressivos, conforme evidenciado por Beltrami (2006, p. 75):

Não fosse a realidade brasileira tão difícil naquele momento para a maioria da população, a intenção dos idealizadores da nova proposta de Educação Física teria significativa relevância no que se refere à contribuição que ela poderia dar ao indivíduo. No entanto, o uso dos conhecimentos da Educação Física serviria para contribuir para a formação da mão-de-obra fundada na teoria do capital humano [...]. Como a história demonstrou, toda proposta dessa natureza apresentava também a sua outra face: o uso dos conhecimentos da Educação Física serviu ao regime militar para a prática repressiva.

Apesar das rígidas diretrizes de controle social impostas pela ditadura militar, especificamente após o Ato Institucional nº 5, diversos núcleos do movimento estudantil e de outros movimentos populares se mobilizaram com o intuito de resistir às diversas opressões sofridas (Beltrami, 2006). Entretanto, conforme a autora, essas mobilizações foram duramente reprimidas, “com prisões de suas lideranças, torturas e desaparecimentos de pessoas” (*op. cit.*, 2006, p. 74).

De acordo com Beltrami (2006) e Castellani Filho (2013), mesmo com as constantes opressões por parte do sistema, críticas eram tecidas ao regime militar. A EF, por meio de congressos, encontros estudantis e publicações, por exemplo, contribuiu para a construção de um pensamento contra-hegemônico que denunciava as limitações do modelo esportivizado e tecnicista então vigente.

Com o iminente enfraquecimento do governo militar, por volta do “[...] ano de 1980, quando os ares de uma ‘abertura política’ passaram a soprar, ainda que timidamente, acalentando as esperanças de democratização da sociedade” (Castellani Filho, 2013, p. 175), a “Educação Física Competitivista”, modelo denominado por Ghiraldelli Junior (1991, p. 20), perdeu forças.

É nesse período que determinados temas, antes negligenciados, passam a permear o debate acerca da EF (Beltrami, 2006). De acordo com Castellani Filho (2013, p. 155):

[...] dentre esses assuntos, realçaram aquele concernente ao mito do Esporte enquanto meio de ascensão social, através do qual, a visão dominante, servindo-se de exemplos isolados como Pelé, Sócrates, João do Pulo buscam justificar a ascensão social por meio do esforço individual e do talento, segundo eles, inato ao Homem e por isso mesmo nele fluindo naturalmente e não por razões de ordem sociocultural. Ao prevalecer tal entendimento [...] figurar-se-ia a utilização do Esporte no mascaramento da estratificação, em classes sociais, da estrutura da nossa sociedade, daí originando-se o reforço ao ocultamento dos conflitos dela derivados face aos interesses antagônicos que permeiam as relações sociais numa sociedade classista.

A perspectiva predominantemente biológica da EF, ainda que enraizada em muitas práticas escolares, foi sendo tensionada por críticas que evidenciaram a necessidade de reconhecer os sujeitos como seres históricos e culturais, e não apenas biomecânicos (Soares et al., 1992; Daolio, 1995; Kunz, 2004). Tais críticas ganharam força com o enfraquecimento da “Educação Física Competitivista” (Ghiraldelli Junior, 1991, p. 20), marcando um período de ruptura epistemológica na área.

Nesse contexto, o esporte, antes visto como ferramenta neutra, passou a ser questionado por seu papel no mascaramento das desigualdades sociais, abrindo espaço para discussões que transcendem a dimensão técnica desse fenômeno (Castellani Filho, 2013). A cultura emergiu, então, como eixo central da prática pedagógica, deslocando o foco exclusivo do desempenho físico para as dimensões simbólicas e sociais do movimento humano (Daolio, 2004).

Conforme Daolio (2004, p. 09):

[...] depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte por parte da educação física, essa tarefa hoje parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a ciência política e outras. [...] A partir da década de 1980, [...] o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural na educação física.

Para Daolio (2004, p. 09), a “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os

primórdios da evolução até hoje”. Com isso, o autor destaca que a cultura não é algo externo ou secundário ao ser humano, mas sim a essência de sua existência.

Dessa forma, entende-se que as ações corporais não são instintivas ou neutras, pois são carregadas de sentidos produzidos socialmente. Enquanto sujeitos culturalmente moldados, expressamos por meio do corpo nossas histórias, valores, crenças e modos de interagir com o mundo. Assim, as práticas corporais se revelam como manifestações simbólicas das culturas que nos constituem, espelhando identidades, tradições e transformações (Daolio, 2004).

A partir dessas colocações, “torna-se impossível pensar a natureza humana como exclusivamente biológica e desvinculada da cultura. Pode-se afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura” (Daolio, 1995, p. 35). Essa compreensão, portanto, redefine o papel da EF, que, segundo Neira e Nunes (2008), deixa de ser vista apenas como a educação do corpo biológico para assumir-se como a formação do ser cultural, reconhecendo e valorizando a diversidade de formas de existir, expressar-se e interagir com o mundo.

Ademais, essa mudança de perspectiva exige uma resignificação do processo educativo, especialmente no currículo da área. Conforme destacam Neira e Nunes (2008, p. 103), passam a ser valorizadas questões como “igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania e espaço público”, o que evidencia o compromisso da EF com uma formação crítica e socialmente engajada.

Nesse processo de reestruturação, as críticas que se intensificaram a partir da década de 1980 não surgiram de forma isolada, mas da articulação de pesquisas desenvolvidas por estudiosos e estudiosas, que passaram a problematizar os limites da EF tradicional (Castellani Filho, 2013).

Essa mobilização resultou na emergência de novas abordagens pedagógicas, e a obra de Soares et al. (1992) é um importante exemplo de contribuição no percurso de transformação teórico-metodológico da EFE. A publicação do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” consolidou-se como referência, ao propor uma prática pedagógica fundamentada na historicidade, na consciência de classe, na criticidade e no papel da escola na superação de desigualdades.

Com isso, pode-se dizer que incorporar o debate sobre cultura na EF proporcionou uma aproximação mais sensível às realidades vividas pelos/as estudantes, especialmente os/as em condições subalternizadas, permitindo reconhecer que os corpos presentes nas escolas brasileiras são marcados por histórias, memórias e saberes diversos (Candau, 2011; Soares et al.,

1992). Em um país miscigenado como o Brasil, onde se entrelaçam matrizes indígenas, africanas e europeias, além de outras culturas, esses corpos carregam múltiplas simbologias, que são atravessadas, por exemplo, por desigualdades raciais, étnicas, de gênero e de classe social (Daolio, 1995).

Se antes a prática da EF tinha como foco o rendimento físico-desportivo, sem considerar as características socioculturais dos/as estudantes e descolada de uma reflexão crítica acerca do contexto escolar (Darido; Sanches Neto, 2011; Soares, 2007), agora, de acordo com Daolio (1995, pp. 39-40):

[...] o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração [...]. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo.

Nesse sentido, a contribuição de Soares et al. (1992) foi fundamental para compreender as práticas corporais como expressões culturais, e para consolidar o conceito de cultura corporal, como objeto de estudo da EFE. Com características diferentes das desenvolvidas durante a tendência competitivista (Ghiraldelli Junior, 1991), a reflexão acerca da cultura corporal, de acordo com Soares et al. (1992, p. 38):

[...] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Tal período histórico, que se iniciou em 1985, é denominado por Ghiraldelli Junior (1991, p. 21) de “Educação Física Popular” e é entendido como:

[...] uma concepção de Educação Física que emerge da prática social dos trabalhadores e, em especial, das iniciativas ligadas aos grupos de vanguarda do Movimento Operário e Popular, [...] privilegiando a ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática (*op cit.*, 1991, pp. 33-34).

Essa aproximação com os interesses das classes trabalhadoras e com a reconstrução de uma sociedade democrática refletia um movimento maior no campo educacional brasileiro da época (Castellani Filho, 2013) e, diante do exposto, reitera-se a influência seminal de Paulo Freire (1996; 2024). Em meio ao processo de redemocratização, conforme aponta Ghiraldelli

Junior (1991), buscava-se romper com o silenciamento imposto pela ditadura militar e, com isso, a educação ressignificou-se como um meio de humanização e de transformação social. Esse cenário, de acordo com Daolio (1995), aproximou naturalmente a EF das teorias progressistas que valorizavam o saber popular e a conscientização política, que rompeu com a visão puramente biológica de corpo e que preparou o terreno para as sistematizações críticas que viriam a seguir.

Esse conjunto de críticas e proposições, articulado às lutas sociais pela redemocratização do país, culminou na emergência de um fértil movimento de renovação teórica, que deu origem a diversas propostas pedagógicas. Dentre elas, a Abordagem Crítico-Superadora, proposta por Soares et al. (1992), consolidou-se como um marco fundamental, por ter sido a primeira grande síntese do pensamento crítico na área a sistematizar a cultura corporal como objeto de estudo da EFE e a transformação social como seu principal objetivo.

É importante ressaltar, contudo, que essa posição de marco se refere à sua fundamentação teórica. Cronologicamente, outras propostas importantes, nascidas do mesmo movimento de renovação que rompeu com o modelo esportivista, a antecederam, como a Abordagem Desenvolvimentista (Tani et al., 1988) e a Abordagem Construtivista-Interacionista (Freire, 1989). A distinção, portanto, está no fato de a Crítico-Superadora ter sido a primeira a fundamentar sua práxis de forma sistematizada em princípios como a historicidade, a consciência de classe e os determinantes sócio-históricos dos alunos (Soares et al., 1992).

A partir dela, o campo da EFE abriu-se a um fértil e complexo processo de diversificação do pensamento crítico, rompendo com a ideia de um único caminho para uma práxis transformadora. Em vez de uma sucessão linear de modelos, o que se viu foi a emergência de múltiplas abordagens que, partindo de diferentes referenciais teóricos, buscaram aprofundar o debate sobre corpo, cultura e educação (Castellani Filho, 2013; Daolio, 2004).

Assim, conforme Darido e Sanches Neto (2011, pp. 05-06):

[...] coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. [...] São elas, Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória e Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares nacionais [...], além de outras.

Diante da pluralidade de concepções que marcam o campo da Educação Física, seria impraticável aprofundar todas elas nos limites deste trabalho. Assim, para as finalidades deste estudo, em diálogo com a seleção proposta por Darido e Sanches Neto (2011, p. 07),

“optou-se por analisar mais detalhadamente as abordagens: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde renovada [...]”. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais também representem uma proposta de abordagem a ser contextualizada pelos autores, sua análise não será aprofundada neste trabalho, visto que o foco normativo atual da educação básica recai sobre a BNCC (Brasil, 2018). O Quadro 2, a seguir, resume os principais autores, as obras fundantes e o foco central das propostas selecionadas, servindo como um panorama que, posteriormente, servirá para justificarmos a escolha de uma abordagem específica, como alicerce teórico e metodológico para a proposta de intervenção a ser conduzida nesta pesquisa.

Quadro 2 – Contextualização das abordagens proposta por Darido e Sanches Neto (2011)

ABORDAGEM	PRINCIPAIS AUTORES	OBRAS FUNDANTES	FOCO PRINCIPAL
Psicomotricidade	Jean Le Bouch	Livro “Psicocinética”, de 1986.	Busca a formação integral do/a aluno/a, viabilizando o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.
Desenvolvimentista	Go Tani, Eduardo Koku-bun, José Elias de Proença, Edison de Jesus Manoel	Livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, de 1988	A aquisição de habilidades motoras (estabilizadoras, locomotoras e manipulativas), respeitando as fases do desenvolvimento motor de crianças de 4 a 14 anos.
Construtivista-interacionista	João Batista Freire	Livro “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física”, de 1989.	A construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, utilizando o jogo e as brincadeiras da cultura popular como principal ferramenta pedagógica.
Crítico-superadora	Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elisabeth Varjal, Mivheli Ortega Escobar, Valter Bracht	Livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, de 1992.	A apropriação crítica da cultura corporal pela classe trabalhadora como ferramenta para a compreensão da luta de classes e para a transformação social.
Crítico-emancipatória	Elenor Kunz	Livro “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, de 2004.	A emancipação do aluno por meio do diálogo e da “ação comunicativa”, buscando a reflexão e a problematização dos sentidos e significados das práticas corporais para agir com autonomia.
Saúde renovada	Markus Vinicius Nahas	Livro “Atividade física, saúde e qualidade de	A conscientização sobre a relação entre atividade

		vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo”, de 2001.	física, aptidão física e saúde, visando a adoção de um estilo de vida ativo e saudável que se mantenha ao longo da vida adulta.
--	--	---	---

Fonte: Adaptado de Darido e Sanches Neto (2011).

A nomenclatura para descrever essas correntes de pensamento na Educação Física escolar está longe de ser um consenso, variando bastante conforme o referencial de cada autor. Como apontam Ferreira e Nascimento (2019), é comum encontrar na área termos como abordagens, concepções, linhas, modelos ou perspectivas. Essa variação reflete um conciso posicionamento teórico, pois há uma distinção importante entre os conceitos. A tendência é compreendida como uma força do contexto mais ampla, que surge dos movimentos sociais e históricos e gera uma inclinação para certas teorias. Já a abordagem seria a concretização mais específica dessa tendência, o modo como uma determinada visão de mundo é traduzida para a prática pedagógica na escola. Nessa perspectiva proposta pelos autores, portanto, infere-se que a escolha dos termos indica se o foco da análise está no movimento social mais amplo ou na sua aplicação didática.

Essa complexidade de correntes e nomenclaturas levou diferentes pesquisadores a propor modelos para organizar e analisar o campo. Nesse sentido, o artigo de Albuquerque et al. (2007) resgata uma discussão aprofundada a partir da sistematização elaborada por Celi Taffarel, que também é coautora do referido artigo, originalmente publicado em 1997, e atualizado em 2005. O estudo utiliza o termo “concepções” para se referir às diferentes propostas pedagógicas, uma escolha que as diferencia das “tendências” que marcam os períodos históricos, como a Higienista ou a Militarista, vistas em Ghiraldelli Junior (1991).

A análise de Taffarel (1997 apud Albuquerque et al., 2007, p. 129) não se limita a listar as correntes, mas as organiza a partir de critérios como “a direção política do processo de formação humana”, e o nível de sistematização de suas propostas. A partir dessa lente, a autora classifica as concepções em não-propositivas (aquelas que se dedicam mais à análise sociológica ou histórica) e propositivas, subdividindo estas últimas em não-sistematizadas e sistematizadas, conforme ilustra o Quadro 3, apresentado no artigo.

Quadro 3 – Organização das abordagens de ensino da EF, conforme Celi Taffarel

I – CONCEPÇÕES NÃO-PROPOSITIVAS	II – CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS	
• Abordagem sociológica (Betti, Bracht e Tubino) • Abordagem fenomenológica (Moreira, Picollo e Santin) • Abordagem cultural (Daólio) • Abordagem história (Goellner, melo e Soares)	I – NÃO-SISTEMATIZADAS • Abordagem desenvolvimentista (Go Tani) • Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética (Freire) • Abordagem a partir da referência ao lazer (Marcelino, Costa e Bracht) • Abordagem a partir da referência do esporte para todos (Dieckert) • Abordagem plural (Vago)	II – SISTEMATIZADAS • Abordagem crítico-emancipatória (Kunz e Bracht) • Abordagem da concepção de aulas abertas a experiências. Escola móvel (Hilderbrandt-Stramann) • Abordagem da aptidão física/saúde e/ou atividade física e saúde (Araujo e Gaya) • Abordagem crítico superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel)

Fonte: Taffarel (1997 apud Albuquerque et al., 2007, p. 129).

Sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil, o estudo de Ferreira e Nascimento (2019) atenta para a necessidade de criar modelos que ajudem a entender as diferentes ênfases presentes em cada proposta. Acerca disso, Bardaró et al. (2023) destacam que, embora existam várias formas de pensar a Educação Física, estas acabam fragmentando o conhecimento ao dar maior importância a um aspecto em detrimento de outros.

Ao analisarem o conjunto de abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira, Badaró et al. (2023, p. 463) concluíram que elas “não articularam todos os conhecimentos que lhe são inerentes”, o que resulta em uma organização do saber de forma fragmentada. Por isso, os autores sugerem uma organização dessas abordagens em três grandes categorias, de acordo com o foco da prática pedagógica. Uma delas, que classifica a abordagem como positiva, é a que valoriza o “o que” se movimenta, olhando para os aspectos biológicos e a importância da saúde e do bem-estar. Outra categoria, que reconhece a abordagem como normativa, dá atenção ao “por que” nos movemos, trazendo à tona questões culturais, sociais e simbólicas que envolvem o movimento. E a última, que caracteriza a abordagem como pragmática, concentra-se no “como” aprendemos a nos mover, focando no desenvolvimento das habilidades motoras e técnicas corporais. A organização dessas categorias e seus respectivos exemplos podem ser visualizados no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Classificação das Abordagens em Positivas, Normativas e Pragmáticas, à luz de Bardaró et al. (2023)

Classificação	Características Principais	Exemplos de Abordagens
Positivas	Foco no “o que” se movimenta, valorizando aspectos biológicos e biodinâmicos do movimento. Ênfase na promoção da saúde e qualidade de vida.	Saúde Renovada.
Normativas	Foco no “por que” se movimenta, destacando a reflexão e problematização sociocultural do movimento. Considera os significados simbólicos e culturais.	Fenomenológica, Sistemática, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Plural, Pós-Crítica ou Cultural.
Pragmáticas	Foco no “como” se movimenta, centrando-se na aprendizagem e no aperfeiçoamento das ações motoras e técnicas corporais.	Humanista, Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista.

Fonte: adaptado de Bardaró et al. (2023).

Além das abordagens mencionadas anteriormente, a Abordagem Crítico-Libertadora (Bossle, 2023) tem ganhado destaque e se consolidado no cenário atual da EFE. Fundamentada na pedagogia freireana, conforme Maldonado (2024), essa vertente utiliza conceitos como investigação temática, conscientização e diálogo para estruturar uma prática político-pedagógica que vê o/a professor/a como um/a intelectual transformador/a. Seu objetivo é formar indivíduos conscientes e aptos a revelar e combater as opressões que permeiam a cultura corporal no dia a dia escolar (Maldonado; Prodócimo, 2022).

Com a emergência dessa vertente contemporânea, amplia-se ainda mais o espectro de possibilidades pedagógicas à disposição da EFE. A Abordagem Crítico-Libertadora (Bossle, 2023; Maldonado; Prodócimo 2022; Maldonado, 2024) junta-se às demais concepções historicamente constituídas para formar um corpo teórico robusto e diversificado, que permite ao/a professor/a uma possibilidade de transitar criticamente entre as abordagens, de acordo com o contexto específico de trabalho. Nesse sentido, compreende-se que a riqueza da EF reside justamente na não obrigatoriedade de um engessamento didático, oferecendo uma gama de possibilidades que compõem o cenário plurifacetado da área.

O panorama apresentado nos quadros propostos por Darido e Sanches Neto (2011), por Taffarel (1997 apud Albuquerque et al., 2007) e por Bardaró et al. (2023), somado às considerações acerca da Abordagem Crítico-Libertadora (Bossle, 2023; Maldonado; Prodócimo, 2022; Maldonado, 2024), evidencia a riqueza e a diversidade de caminhos teóricos e metodológicos que constituem o campo da Educação Física escolar. Essa pluralidade, contudo, coloca

o/a professor/a-pesquisador/a diante do que Ferreira e Nascimento (2019, p. 26) descrevem como um dilema, que é “optar por ‘visitar’ diferentes abordagens” de forma pontual, ou “aderir a uma abordagem” que oriente a práxis de forma coerente com uma visão de mundo específica. Diante do objetivo desta dissertação de mestrado, que busca intervir em uma realidade concreta, a segunda opção foi escolhida. Torna-se, portanto, fundamental justificar a seleção de um referencial que se mostre potente e alinhado ao problema a ser enfrentado.

Nesse processo de definição teórica, após a relação entre a análise das obras e a proposição desta pesquisa, entendemos a necessidade de dialogar com a proximidade existente entre as Abordagens Crítico-Emancipatória e Crítico-Libertadora, visto que ambas compartilham a defesa do diálogo e a transformação através da educação (Bossle, 2023; Kunz, 2004).

A opção pela perspectiva de Kunz (2004) justifica-se por sua especificidade didática no trato com o esporte, haja vista que, enquanto a vertente Crítico-Libertadora (Bossle, 2023) estrutura-se de maneira mais ampla na investigação temática da cultura corporal, a pedagogia Crítico-Emancipatória oferece proposições pedagógicas voltadas diretamente para as interações no jogo de handebol (Franke, 2018), que é o caso desta pesquisa.

Considerando que a intencionalidade central desta dissertação é o enfrentamento da violência escolar, a qual, de acordo com Charlot (2002), é entendida como um fenômeno que se manifesta e se reproduz nas relações interpessoais e simbólicas do cotidiano, a relevância dessa abordagem (Kunz, 2004), aqui, reside em seu foco na “ação comunicativa” e no diálogo, como ferramentas para a transformação através do fenômeno esportivo, priorizando a construção de novas relações sociais, a partir da vivência escolar e da tomada de consciência.

Uma vez justificada a escolha pela Abordagem Crítico-Emancipatória como referencial central para este estudo de mestrado, o tópico a seguir se dedica a aprofundar seus fundamentos. São exploradas as bases teóricas que a sustentam, os seus principais conceitos e a sua proposta didático-pedagógica, a fim de construir o arcabouço necessário para a elaboração da intervenção que busca, por meio do handebol, enfrentar a violência no contexto escolar (Charlot, 2002; Kunz, 2004).

2.3 Corpos em diálogo: a construção de novas relações a partir da Abordagem Crítico-Emancipatória

Se a história da EFE pode ser lida como um campo onde o corpo esteve ora disciplinado, ora treinado e ora em disputa, a diversificação do pensamento crítico, no final do século XX, concebeu caminhos para novas compreensões (Castellani Filho, 2013; Darido; Sanches

Neto, 2011; Soares, 2007). É nesse cenário que a Abordagem Crítico-Emancipatória, proposta por Kunz (2004), surge como uma perspectiva que busca colocar o corpo e os sujeitos que nele habitam em uma posição de protagonismo de seu próprio processo de aprendizagem e de transformação.

Para entender a origem e os fundamentos dessa proposta, é válido apresentar um de seus principais teóricos. Sobre o proponente da Abordagem Crítico-Emancipatória na EF, Almeida e Lucas (2010, p. 79) esclarecem que:

[...] o professor e crítico Elenor Kunz nasceu em Augusto Pestana, estado do Rio Grande do Sul/RS, no dia 20 de agosto de 1951. É o autor da proposta pedagógica crítico-emancipatória da educação física. Tem como base principal de seus estudos o pensamento dos teóricos da Escola de Frankfurt, especialmente Jürgen Habermas, Max Horkheimer e Theodor Adorno.

Por meio dessa busca por protagonismo estudantil, no livro denominado “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, Kunz (2004) constrói seu raciocínio a partir de uma crítica contundente aos paradigmas que historicamente dominaram a EF. Determinadas abordagens, como a esportivização focada no rendimento e a aptidão física são compreendidas aqui como a manifestação de estruturas sociais autoritárias dentro da escola, pois, como visto em Ghiraldelli Junior (1991), Beltrami (2006), Soares (2007) e Castellani Filho (2013), em certos períodos históricos, compreendia-se o corpo como um instrumento a ser otimizado para o desempenho e a produtividade.

É em oposição a essa visão que Kunz (2004) ressignifica o objeto central de estudo da EF, o movimento humano. Com isso, o autor defende que o movimento deve ser entendido não como um gesto técnico a ser mecanizado, mas como uma linguagem complexa, além de propor como pilares de sua abordagem o diálogo e a comunicação, aspectos esses que são vistos como o caminho para a construção da autonomia dos/as estudantes.

Essa autonomia, quando posta em questão, torna-se fator fundamental, pois, como apontam Darido e Sanches Neto (2011, p. 15), a tarefa da perspectiva crítica da educação é “promover condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem, que tem papel importante no agir comunicativo”.

É precisamente no “agir comunicativo” que a proposta de Kunz (2004) encontra seu maior potencial para esta dissertação. Se a violência escolar, como compreendida aqui a partir de Charlot (2002), manifesta-se nas relações interpessoais e simbólicas, seu enfrentamento não pode se dar apenas pela transmissão de um conteúdo ou pela prática de um esporte

de forma descontextualizada. Faz-se necessária, então, a criação de um espaço onde as próprias relações possam ser tema de reflexão e transformação. A abordagem Crítico-Emancipatória, assim, oferece o alicerce para isso, ao entender o movimento humano como linguagem e a aula como um espaço de diálogo.

Essa concepção da aula como um espaço de diálogo é o coração da proposta de Kunz (2004, p. 31), que aprofunda essa questão ao argumentar que a emancipação dos/as estudantes depende diretamente de uma prática pedagógica que seja, em sua essência, comunicativa:

[...] uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatória precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo o agir educacional. [...] Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem 'ações comunicativas'. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida.

A citação de Kunz (2004), em diálogo com as ideias de Rocha e Aguiar (2003) e Franke (2018), reforçam que a tarefa central desta pesquisa-intervenção transcende o ensino do handebol. O objetivo é criar as condições para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos/as estudantes. É por meio dessa capacidade, construída na vivência e na reflexão crítica, que se torna possível nomear, reconhecer e problematizar as diferentes manifestações da violência escolar no cotidiano (Charlot, 2002). Esse mesmo processo de tomada da palavra e de análise da própria realidade é o que os/as convida a ressignificar sua relação com o saber (Charlot, 2000), em um movimento no qual deixam de ser meros/as receptores/as de informações para se tornarem sujeitos que produzem conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Essa perspectiva transforma radicalmente o ensino dos esportes na escola. Para Kunz (2004), a prática pedagógica da Educação Física não pode ser uma mera reprodução do esporte de alto rendimento, focado na técnica e na competição. Ao contrário, o autor defende que o esporte deve ser tratado como um tema da cultura do movimento a ser interpretado e, principalmente, como um pretexto para que as dinâmicas sociais da turma venham à tona.

A intenção pedagógica, portanto, não consiste em formar atletas ou ensinar táticas de forma descontextualizada. A quadra se transforma, assim, em um laboratório, onde os conflitos, as exclusões e as cooperações podem ser vivenciados, tematizados no diálogo e, a partir da reflexão crítica, superados por meio da construção coletiva de novas formas de jogar e de se relacionar (Kunz, 2004).

Para que essa transformação da quadra em laboratório de fato aconteça, a prática pedagógica do/a professor/a assume um papel central e delicado, como bem ilustra o estudo de Dias e Costa (2025), cuja investigação centrou-se no conhecimento e na atuação de professores/as de EF, a partir da Abordagem Crítico-Emancipatória. Em suas análises, os autores destacaram que, embora os/as docentes demonstrassem conhecimento teórico sobre a abordagem, suas práticas, quando observadas, ainda se mostravam presas a uma lógica mais tradicional e tecnicista.

O estudo também apontou que a maior dificuldade enfrentada pelos/as docentes consistiu em encontrar uma maneira de se posicionarem enquanto mediadores/as na problematização das vivências dos/as estudantes e de efetivarem uma didática comunicativa durante o processo. Tais ações reforçam a ideia de que a intervenção pedagógica na Abordagem Crítico-Emancipatória não está apenas no apito nem no jogo em si, mas na pergunta que o ressignifica, no diálogo que o aprofunda e na escuta que acolhe as diferentes percepções (Dias; Costa, 2025).

Assim, conforme Darido e Sanches Neto (2011, p. 14):

[...] do ponto de vista das orientações didáticas, o professor confronta, num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino. Essa confrontação expressa um processo de questionamentos e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social.

No que se refere ao processo educativo, Darido e Sanches Neto (2011, p. 14) explicam que a Abordagem Crítico-Emancipatória propõe que os conteúdos da cultura do movimento, como o esporte, a ginástica, a dança e a capoeira, sejam trabalhados por meio de uma sequência estratégica denominada transcendência de limites. Segundo os autores, esse percurso didático se organiza em etapas que partem da encenação, avançam para a problematização da prática, buscam a ampliação do conhecimento e culminam na reconstrução coletiva do saber pelo grupo.

Sobre essas premissas, Darido e Sanches Neto (2011, p. 15) complementam:

[...] a encenação consiste na manipulação e exploração direta das possibilidades e propriedades dos recursos didáticos, bem como das próprias capacidades e possibilidades dos alunos no papel de ‘descobridores’ e ‘inventores’ de diferentes estratégias. [...] Essa etapa enfatiza concepções e interesses vinculados ao contexto social e político das manifestações culturais. [...] A problematização consiste no confronto e na discussão das diversas situações de ensino levadas a efeito pela encenação. Deve acontecer um nível racional de entendimento, por meio da linguagem e da ação, não denunciando apenas as contradições e conflitos inerentes à realidade, mas oferecendo possibilidades de entendimentos e consensos. A ampliação consiste no levantamento de dificuldades verificadas nas ações, assim como na apresentação de subsídios que

ampliem a visão dos temas vivenciados. Finalmente, a reconstrução coletiva do conhecimento consiste em uma nova atribuição de significado ao conteúdo, utilizando análises e discussões das etapas anteriores. Destina-se, sobretudo, à emancipação, autonomia e transcendência dos alunos em face do conteúdo trabalhado.

Esse percurso didático, portanto, torna-se o terreno fértil para o desenvolvimento de um conjunto de competências que, para Kunz (2004), são interdependentes e fundamentais para a formação de um sujeito emancipado. A primeira é a “competência objetiva”, que se refere ao “saber fazer”, à capacidade funcional de participar do jogo e de realizar os movimentos que a prática esportiva exige. No entanto, essa competência só ganha sentido quando articulada à “competência social”, que é a capacidade de interagir com os/as outros/as, de compreender as regras do convívio, de se solidarizar e de agir criticamente dentro do grupo. Ambas, por sua vez, são mediadas e potencializadas pela “competência comunicativa”, que, de acordo com o autor, exerce um papel decisivo na busca pela emancipação. Esta representa a capacidade de os/as estudantes usarem a linguagem para expressar suas vivências, para questionar os sentidos do jogo e para, através do diálogo, construir coletivamente novos acordos e novas formas de se relacionar.

Portanto, o desenvolvimento articulado dessas três competências é o que permite ao/a estudante não apenas experienciar, mas compreender o fenômeno cultural e a si mesmo/a na vivência, tornando-se, assim, um sujeito autônomo e crítico. É a formação deste sujeito, capaz de refletir sobre suas próprias ações e dialogar para transformar o contexto local, que apresenta a pedagogia Crítico-Emancipatória da EF, como aliada para o enfrentamento da violência escolar no contexto desta pesquisa (Charlot, 2002; Kunz, 2004).

Para ilustrar uma aplicação prática da pedagogia Crítico-Emancipatória na EF, Kunz (2004, p. 145) explana “alguns detalhes de uma aula na proposta, a partir de um Plano de Desenvolvimento de Aula”. O momento, apresentado como uma prática propícia para turmas do ensino fundamental, especialmente até a sexta série, teve como conteúdo a ginástica, e ocorreu conforme demonstrado no Quadro 5, na sequência.

Quadro 5 – Plano de Desenvolvimento de Aula na proposta Crítico-Emancipatória

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS	OBS
10'	Introdução.	1 - Esclarecimento da aula. 2 - Formas de participação. 3 - Esclarecendo dúvidas.	Explicações do professor e discussão com os alunos.		
15'	Transcendência de limites para experimentação.	1 - Montagem de um arranjo material. 2 - Livre experimentação. 3 - Seleção das atividades.	Trabalho de grupo e individual.	Colchões e minitrampolim.	
20'	Transcendência de limites p/ aprendizagem.	1 - Formação de grupos. 2 - Seleção das etapas da atividade. 3 - Repetição e correção das etapas. 4 - Encenação final da atividade.	Trabalhos em pequenos grupos, a dois e grande grupo.	Idem ao anterior. Protocolos e formulários, observação e experimentação.	
15'	Transcendência de limites, criando/inventando.	1 - Problematização do professor. 2 - Apresentação de ideias pelo grupo. 3 - Execução das ideias em pequenos grupos. 4 - Encenação final das atividades criadas.	Trabalho com grandes grupos. Trabalhos em pequenos grupos.	Além do já citado, cordas, arcos, etc.	
10'	Final.	1 - Avaliando as atividades e a participação. 2 - Tarefa de casa: leitura de um pequeno texto desenvolvido pelo professor.	Grande grupo.	Texto do professor.	

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

O plano de aula proposto por Kunz (2004), embora centrado no conteúdo da ginástica, elucida o percurso didático que fundamenta e orienta a presente pesquisa. Assim, o que se torna evidente no exemplo não é o conteúdo em si, mas a estrutura da práxis, que se mostra como um caminho, partindo da experimentação livre, avança para a reflexão sobre a prática e culmina na criação coletiva. É essa mesma lógica que inspirará a intervenção desta dissertação. No entanto, o conteúdo ginástico será substituído pelo handebol, e o foco da problematização será direcionado para as dinâmicas de violência escolar vivenciadas pela turma participante desta pesquisa. Assim, o handebol será o nosso pretexto, a nossa paisagem de movimento a ser explorada, para que, a partir do diálogo e da construção de novas regras, possamos, juntos/as, professor-pesquisador e estudantes, ressignificar não apenas a experiência na cultura de movimento, mas as próprias relações que se estabelecem dentro e fora da quadra (Charlot, 2000;

2002; Kunz, 2004).

No tópico seguinte deste referencial teórico, o foco é o handebol, não apenas em seu contexto histórico e em suas regras, mas principalmente em seu potencial como artefato pedagógico. A análise busca identificar como as características intrínsecas da modalidade, como o intenso contato corporal e a necessária cooperação, podem ser ressignificadas a partir da pedagogia Crítico-Emancipatória, exacerbando a potência dessa prática corporal para o enfrentamento da violência escolar (Charlot, 2002; Kunz, 2004; Franke, 2018).

2.4 A bola como pretexto: o handebol na construção de novas relações sociais

Uma vez estabelecido o arcabouço teórico-metodológico da Abordagem Crítico-Emancipatória (Kunz, 2004), como base que guia a práxis desta pesquisa, torna-se necessário justificar a escolha do handebol como dispositivo pedagógico central, na convicção de que é uma modalidade com potencial de se constituir um laboratório de relações sociais, haja vista que, por ser classificado como um esporte de invasão ou territorial (Brasil, 2018), sua experimentação evoca, simbolicamente, conforme Charlot (2002) reitera, as disputas por espaço que frequentemente marcam o cotidiano dos/as estudantes.

Conforme Franke (2018) destaca, sua experimentação, baseada em movimentos fundamentais como correr, saltar e lançar, tende a proporcionar momentos de ampla participação. Embora tais elementos sejam inerentes a diversas modalidades coletivas (Brasil, 2018), é na dinâmica específica do handebol que reside a viabilidade prática para este estudo. A necessidade constante de comunicação, cooperação e elaboração de estratégias em grupo faz dessa prática corporal um pretexto ideal para observar, problematizar e reconstruir as interações, alinhando-se ao objetivo de fomentar o que Kunz (2004) chama de agir comunicativo como meio de transformação.

Nesse processo, a relevância da escola é amplificada pelo fato de que, para muitos/as jovens, as aulas de EF são o primeiro, e por vezes o único, contato com a modalidade. Isso confere ao/à professor/a uma oportunidade de apresentar o handebol não apenas focado na prática pela prática, com fim em si mesmo, mas como um pretexto para o desenvolvimento humano (Cordeiro; Levandoski, 2017; Trichês; Trichês, 2010).

Contudo, um recente levantamento do estado da arte, conduzido por Dias, Ramos e Silva (2023, p. 93) releva que a decisão de aprofundar o estudo do handebol no ambiente escolar ganha ainda mais urgência quando se observa o silêncio da produção acadêmica sobre o tema,

tendo em vista que, de setenta e seis artigos sobre a modalidade analisados “em revistas consideradas de qualidade na área de Educação Física”, somente três tinham a escola como foco.

Utilizar o handebol, portanto, transcende a ideia de uma simples escolha metodológica alinhada à minha trajetória de vida, tornando-se um esforço de lançar luz sobre o potencial pedagógico e transformador de uma prática corporal que, embora vivenciada por tantos/as jovens, ainda aguarda uma reflexão mais aprofundada que venha a romper paradigmas tradicionais de ensino que, pautados na repetição de exercícios analíticos e na aprendizagem da técnica de forma descontextualizada e fracionada, por vezes, ainda prevalecem nas aulas de EF (Barroso, 2020; Darido, 2020; González, 2020).

Demonstrando a possibilidade de se ensinar o handebol a partir de propostas pedagógicas, que deslocam o foco do ensino fragmentado para a compreensão da lógica do jogo e de seus problemas táticos, o estudo de Mota Júnyor e Krahenbühl (2023) é um exemplo de asserção que aborda modelos de ensino que buscam promover um ambiente de maior engajamento, autonomia e motivação discente.

Apesar de não utilizar formalmente nenhum dos métodos apresentados no estudo de Mota Júnyor e Krahenbühl (2023), a intervenção realizada na referida pesquisa acrescenta bastante no que se pensa para este trabalho. Os pesquisadores organizaram uma unidade temática para uma turma de 9º ano de uma escola pública, ao longo de dezessete aulas, desenvolvendo-a como uma temporada esportiva. A turma foi dividida em quatro equipes fixas com nomes próprios, que foram mantidas durante todo o processo. Além da atuação como jogadores/as, os/as estudantes assumiram diferentes papéis, como árbitros, jornalistas e anotadores, sendo o processo finalizado com um evento culminante, que foi um festival de handebol organizado e disputado por eles/as ao final da temporada.

Por sua vez, o conteúdo das aulas foi conduzido de maneira a incentivar a compreensão lógica do jogo, através de atividades modificados e em formato de jogo reduzido. Nesses momentos, a complexidade tática e as regras para ensinar progressivamente os princípios do handebol, como a manutenção da posse de bola, a criação de linhas de passe, a progressão ao ataque e a organização defensiva eram ajustadas, desafiando constantemente os/as participantes a resolver problemas táticos que emergiram da própria situação do jogo, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa (Mota Júnyor; Krahenbühl, 2023).

A pesquisa com o handebol dirigida por Mota Júnyor e Krahenbühl (2023) demonstrou que, ao centrar o processo no/a aluno/a e no jogo, foi possível não apenas observar uma evolução técnico-tática, mas também a construção de um ambiente de aula mais descontraído, com maior coesão social e prazer em participar. Com isso, o estudo concluiu que adotar uma

perspectiva que valoriza o jogo e o pensamento crítico do/a estudante é, portanto, o que permite que o handebol transcenda a si mesmo e se converta, de fato, no pretexto para uma formação mais ampla e emancipatória, como se almeja nesta pesquisa.

Em estudo sobre a representatividade do handebol no ambiente escolar e o seu papel formativo, Souza et al. (2022) observaram que os aprendizados advindos da prática esportiva foram transferidos para situações do dia a dia, influenciando positivamente a vida dos/as estudantes em múltiplas dimensões, além de trazer a percepção de professores/as e técnicos/as acerca do ensino da modalidade.

A exemplo disso, houve relatos de que os/as alunos/as puderam exercitar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, além da capacidade de lidar com as diferenças, seguir regras e socializar de forma mais empática e respeitosa. Já como contribuição dos/as profissionais, pode-se destacar o papel do esporte nos processos educativos formal e informal, em que através dele se aprendem valores como disciplina, trabalho, humildade e responsabilidade (Souza et al., 2022).

Ademais, é necessário reconhecer que o ambiente esportivo não é um espaço neutro ou naturalmente pacífico, onde a proximidade física, os contatos intensos, a exposição corporal e a participação emotiva que a modalidade requer podem favorecer a ocorrência de violências e a manifestação de preconceitos. Como demonstra Santos (2021), que pesquisou sobre o fenômeno bullying no treinamento de handebol, a quadra e seus arredores são, frequentemente, palco para a reprodução de opressões e aspectos como a falta de aptidão esportiva, a compleição física, questões étnicas e de gênero são frequentemente utilizadas como pretexto para agressões, exclusões e humilhações entre estudantes/atletas.

A investigação de Santos (2021) revela que a competitividade e a seletividade na prática esportiva, quando não mediadas por uma prática pedagógica crítica, intensificam cenários propícios a violências e podem gerar sentimentos como medo e angústia. Outrossim, o estudo aponta para a fragilidade de professores/as e treinadores/as, que muitas vezes vivenciam situações opressoras e se sentem despreparados/as para lidar com tais problemas, adotando posturas que se mostram ineficazes e que acabam por perpetuar ciclos de violência.

Diante dessa realidade, na presente pesquisa tem-se a cautela de não reproduzir, durante a intervenção, as mesmas violências que busca combater. Se, por um lado, o handebol mostra-se como um potente catalisador de conflitos, por outro, é exatamente essa característica que o torna um artefato pedagógico privilegiado, desde que sua aplicação seja intencionalmente crítica (Mota Júnyor; Krahenbühl, 2023; Santos, 2021). Aqui, a proposta não é usar o handebol como uma ferramenta que “magicamente” apazigua as relações, mas sim como um subterfúgio

para fazer emergir essas tensões em um ambiente mediado, para que possam ser nomeadas, discutidas e, a partir daí, coletivamente transformadas pelos próprios sujeitos da ação (Charlot, 2002; Kunz, 2004).

Inspirando-se nas propostas supracitadas, mas com um objetivo distinto, esta dissertação não busca aprofundar aspectos técnicos e táticos da modalidade. Alinhada à pedagogia Crítico-Emancipatória, a ênfase recairá sobre a potência da experiência do jogo para incentivar o processo de problematização das relações sociais (Kunz, 2004).

Nesse sentido, reforça-se a intencionalidade da prática pedagógica desta pesquisa de mestrado, que é a construção de saberes para além da quadra, para além da experimentação esportiva, em busca da transformação da realidade local (Charlot, 2002; Rocha; Aguiar, 2003). A representatividade formativa que o handebol teve até que eu chegasse a este momento influenciou diretamente a escolha desta modalidade como um caminho para dialogar com os/as estudantes sobre suas próprias vivências.

Se, em minha jornada pessoal e profissional, o esporte revelou-se como um espaço de acolhimento e superação, onde meu corpo pôde existir sem o medo de julgamentos, a aposta desta pesquisa é a de que, por meio de uma prática consciente e reflexiva, essa manifestação cultural também possa se tornar um território que construa relação com os saberes estudantis, e que ressignifique experiências para os/as jovens de Guaiúba-CE. Trata-se de um esforço para devolver à quadra o seu potencial de transformação humana, convertendo-a em um espaço onde corpos que são por vezes violentados no cotidiano possam reaprender a existir em liberdade e diálogo (Charlot, 2000; Charlot, 2002; Santos, 2021).

Com isso, encerra-se a construção do arcabouço teórico que embasa a escolha do handebol como dispositivo pedagógico, ficando evidente que a escolha da modalidade se justifica por sua natureza contraditória, tendo em vista a sua capacidade de, ao mesmo tempo, reproduzir dinâmicas de violência e oferecer meios coletivos para a superação desses mesmos conflitos, tornando-o um privilegiado artefato pedagógico para se investigar a violência escolar (Charlot, 2002). Nesse sentido, conforme Kunz (2004), a intenção é concretizar uma práxis Crítico-Emancipatória, convertendo o ambiente da quadra em um espaço de diálogo e transformação.

Uma vez demonstradas as razões e o potencial desta escolha, o próximo capítulo se dedica a detalhar os caminhos metodológicos que permitem colocar essa teoria em movimento.

3 METODOLOGIA

Segundo Minayo (2007, p. 14), a metodologia da pesquisa pode ser entendida como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A autora ressaltava que essa etapa do percurso não se limita apenas aos aspectos técnicos, mas também demanda a criatividade do/a pesquisador/a, considerando sua experiência, capacidade pessoal e sensibilidade.

Como destacam Marconi e Lakatos (2003, p. 221), “a especificação da metodologia da pesquisa é a que abrange maior número de itens, pois responde, a um só tempo, às questões como?, com quê?, onde?, quanto?”. Além disso, conforme Gil (2002), essa etapa do projeto deve ser apresentada de forma elucidativa e detalhada.

Para a estruturação dos tópicos a seguir, dialogamos com a literatura metodológica, com adaptações de alguns termos comumente utilizados para melhor refletir a perspectiva do método adotado neste trabalho de mestrado (Gil, 2003; Marconi; Lakatos, 2003; Minayo, 2007; Oliveira, 2016).

Os tópicos apresentados nessa seção abordam, respectivamente: o tipo de pesquisa e o delineamento metodológico adotado; o contexto em que a investigação se desenvolve; os critérios para a seleção dos participantes; e, por fim, os procedimentos utilizados para a produção e análise das informações construídas ao longo do estudo.

3.1 Tipo de pesquisa

Entender a pesquisa científica, conforme Gil (2002), como um procedimento racional e sistemático que busca responder a demandas sociais relevantes, é reconhecer nela um movimento que articula razão, método e compromisso com a realidade. Mais do que um simples procedimento técnico, trata-se de um esforço sistemático orientado para a construção de respostas socialmente relevantes.

Para Gil (2002, p. 162), evidenciar o tipo de pesquisa tem como objetivo, além de elucidar a natureza da pesquisa, “[...] esclarecer acerca do tipo de delineamento a ser adotado”. Nessa perspectiva, em consonância com Oliveira (2016, p. 37), este estudo adota uma abordagem qualitativa de pesquisa, entendida como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

A escolha do enfoque adotado nesta dissertação está pautada na necessidade de articular a reflexão teórica com a minha prática docente, enquanto professor-pesquisador da educação básica pública, considerando a diversidade de experiências presentes no contexto ao qual estou inserido.

Sinto uma profunda alegria e satisfação em trabalhar no município de Guaiúba, um lugar que me acolhe, desafia e inspira-me rotineiramente. Essa conexão genuína me motiva a buscar alternativas que possam, de fato, transformar a realidade dos/as estudantes da minha escola, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida deles/as.

É essa vontade de fazer a diferença que impulsiona meu compromisso com um processo que valorize a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, promovendo uma construção coletiva de conhecimentos, que, de maneira ética, respeite o contexto histórico e as particularidades de cada realidade alcançada com o meu trabalho.

Como professor, cidadão e, acima de tudo, como ser humano, que anseia por uma sociedade mais justa e equitativa, desejo que essa experiência caminhe além dos requisitos necessários para o cumprimento dessa etapa acadêmica. Com este estudo, busca-se uma alternativa que sirva como agente de mudança, capaz de fortalecer vínculos e gerar impactos positivos concretos na comunidade escolar.

Essas características tornam possível enfrentar as demandas sociais e pedagógicas presentes no cotidiano escolar, reconhecendo a inseparabilidade entre quem pesquisa e o objeto investigado. Assim, considerando a complexidade das relações humanas no ambiente escolar e a impossibilidade de dissociar sujeito e objeto no processo de produção de conhecimentos, adotamos a pesquisa-intervenção como delineamento metodológico (Rocha; Aguiar, 2003).

Tal escolha se deu por uma implicação concreta com o cotidiano escolar e com as experiências que venho acumulando como educador. Imerso no contexto da escola pública e sensível às tensões, aos desafios e às potencialidades que permeiam as relações escolares, mormente no que tange à violência (Charlot, 2002), compreendo que esta investigação demanda uma postura engajada, em contraposição a uma posição distanciada da realidade vivida.

Para tanto, o presente estudo se ancora na teoria crítica, que oferece um arcabouço teórico-metodológico para analisar as estruturas de poder e desigualdades que contribuem para a violência no contexto escolar (Carnaúba, 2010), e, nesse sentido, a abordagem crítico-emanipatória (Kunz, 2004) orienta a construção das práticas pedagógicas que serão aplicadas, visando a superação das relações de dominação e a promoção da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, a perspectiva da pesquisa-intervenção é pertinente à investigação desse fenômeno (Charlot, 2002) no contexto de Guaiúba-CE. Segundo Rocha e Aguiar (2003), é possível compreendê-la como uma possibilidade de articulação entre ação pedagógica e investigação científica, voltada para a transformação da realidade e para a construção coletiva de saberes, uma vez que não parte da ideia de neutralidade, mas sim de uma implicação subjetiva, histórica e política com os sujeitos e instituições envolvidas.

Sobre isso, destacam Rocha e Aguiar (2003, p. 71) que:

[...] na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. [...] Como prática desnaturalizadora, o que inclui a própria instituição da análise e da pesquisa, as estratégias de intervenção terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, des-
construindo territórios e facultando a criação de novas práticas.

Desse modo, em vez de apenas aplicar técnicas sobre uma realidade previamente delimitada, essa abordagem propõe a criação de espaços de escuta e de problematização, o que faz com que o campo não seja visto como algo fixo, mas como um território em constante movimento, onde pesquisador/a e participantes se afetam mutuamente e constroem, juntos/as, outros modos de pensar e agir (Rocha; Aguiar, 2003).

A pesquisa-intervenção, nesse sentido, conforme Rocha e Aguiar (2003), desloca o foco da produção de respostas prontas para a criação de espaços, nos quais seja possível problematizar o instituído e acompanhar os processos em curso. Isso significa compreender que o conhecimento não é exterior à realidade, mas constitui-se junto dela, nos encontros, nos conflitos e nas experiências compartilhadas entre pesquisador/a e participantes. Essa perspectiva metodológica, de fato, tem sido adotada na área da EF para investigar e transformar a realidade escolar. Nesse prisma, para concretizar a aplicação desse método, buscamos trabalhos que contemplem sua materialização de forma prática.

Um exemplo notável é o trabalho de Somariva e Cruz (2018), que realizaram uma pesquisa-intervenção com o objetivo de analisar um caminho didático-pedagógico para o conteúdo de futebol, em uma turma do sexto ano do ensino fundamental, sob uma perspectiva de gênero. A pesquisa buscou romper com a tradicional separação entre meninos e meninas na modalidade, utilizando a prática esportiva como espaço de reflexão e mudança.

No que diz respeito ao percurso metodológico da intervenção, o estudo conduzido por Somariva e Cruz (2018) apresenta um plano de ação organizado em cinco etapas di-

dáticas. O processo começou com a fase denominada Prática Social Inicial, na qual os pesquisadores se propuseram a diagnosticar os conhecimentos prévios dos/as estudantes, seguida pela etapa intitulada de Problematização, que buscou questionar as dimensões de gênero no futebol, como a hegemonia masculina e a tradicional separação entre meninos e meninas na prática da modalidade. A terceira etapa, de Instrumentalização, foi o momento em que os estudantes se apropriaram não apenas de habilidades do futebol, mas também de conhecimentos históricos e sociais sobre a modalidade, sempre com foco na prática coeducativa. A partir dessa vivência, a intervenção avançou para a etapa denominada Catarse, a fase em que os alunos expressaram, por meio de debates e da própria prática, a superação de estereótipos de gênero. Por último, a etapa chamada de Prática Social Final representou a mudança concreta da realidade inicial, na qual a aplicação do conhecimento construído resultou em uma nova forma de jogar futebol, pautada na inclusão e no respeito entre meninos e meninas (Somariva; Cruz, 2018).

Para documentar esse processo, Somariva e Cruz (2018) realizaram gravações em vídeo e áudio das aulas. Além disso, foram realizadas anotações complementares em um diário de campo, para que o processo de concretização da pesquisa-intervenção realizada se traduzisse em um plano de ação estruturado e que articulasse a prática pedagógica em um ciclo investigativo sistemático e planejado.

Outro exemplo de pesquisa-intervenção em EF, no contexto escolar, é o trabalho de Lence e Selau (2023). O estudo teve como objetivo avaliar o uso da psicomotricidade relacional no ensino de atividades circenses em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, buscando analisar como essa abordagem poderia mediar o aprendizado das práticas circenses e, ao mesmo tempo, as interações sociais entre as crianças.

Conforme os autores, o percurso metodológico que conduziu a intervenção constituiu-se na aplicação de princípios da psicomotricidade relacional, em que o/a professor/a atua como um/a parceiro/a simbólico/a que media a relação das crianças com os desafios das atividades de malabarismo, equilibrismo e acrobacias. Durante todo o processo, a ação pedagógica esteve centrada na utilização de atividades lúdicas como meio para criar um ambiente de segurança afetiva, que foi concretizada por meio de uma prática pautada na escuta, na disponibilidade corporal e na valorização da comunicação não-verbal, buscando acolher os diversos sentimentos expressos pelas crianças durante as aulas (Lence; Selau, 2023).

Para a documentação do processo, Lence e Selau (2023) utilizaram múltiplos instrumentos, como filmagens e observações sistemáticas de todas as aulas, para o registro das interações e do desenvolvimento das atividades. Ao final da intervenção, foi conduzido um grupo focal com as crianças, no formato de roda de conversa, para coletar suas percepções sobre

a experiência.

Após isso, os materiais produzidos a partir das falas e ações das crianças foram submetidos à análise textual-discursiva. Tal processo permitiu que os pesquisadores mergulhassem nas vivências do grupo para interpretar não apenas os fatos, mas os sentimentos e os significados construídos por elas (Lance; Selau, 2023).

Em ambas as pesquisas (Somariva; Cruz, 2018; Lence, Selau, 2023), a abordagem de temas com densa função social, como a desconstrução de estereótipos de gênero e a promoção da inclusão afetiva, por exemplo, reforça o potencial da pesquisa-intervenção para a transformação de diferentes realidades e contextos educacionais. Entretanto, tais questões, por estarem profundamente enraizadas nas dinâmicas escolares e humanas, nem sempre são fáceis de serem analisadas ou conduzidas, pois frequentemente desafiam o que está instituído, e podem gerar desconforto ou resistência.

Em busca de uma melhor preparação para a realização de uma pesquisa-intervenção, faz-se importante o contato com situações que mostram as dificuldades enfrentadas, ao se realizar um estudo nessa perspectiva metodológica (Rocha; Aguiar, 2003). Nesse contexto, podemos inferir que as duas pesquisas utilizadas para contextualizar a pesquisa-intervenção na prática apresentam percursos bem-sucedidos, assim como focam na descrição dos procedimentos e nos resultados positivos das intervenções (Somariva; Cruz, 2018; Lence; Selau, 2023).

No entanto, não há, em nenhum dos trabalhos supracitados, uma seção dedicada a citar ou detalhar os obstáculos metodológicos encontrados, fato que vai de encontro ao que pensam Rocha e Aguiar (2003), para quem a pesquisa-intervenção, frequentemente, aponta para desafios, como a negociação constante com os/as participantes, a necessidade de flexibilizar o planejamento diante dos acontecimentos do campo e o duplo papel do/a pesquisado/a, enquanto agente que intervém e que investiga a própria intervenção. Assim, a ausência dessa discussão nas referidas pesquisas evidencia um campo ainda aberto para que futuros trabalhos na área da EFE, possam contribuir também com reflexões sobre os desafios inerentes à aplicação do método, como se propõe a presente dissertação.

Nesse processo, o cotidiano escolar se torna lugar privilegiado de análise e de ação, permitindo que sentidos cristalizados sejam tensionados, e que novas possibilidades sejam experimentadas. A escuta, a observação participante, os registros reflexivos e as oficinas pedagógicas com o handebol constituem os principais dispositivos mobilizados neste estudo de mestrado, articulando prática corporal, diálogo e reflexão crítica sobre a violência escolar (Charlot, 2002; Franke, 2018; Rocha; Aguiar, 2003).

Com isso, entende-se que o método adotado se constitui como um exercício ético-

político de intervenção, em que teoria e prática não se separam, mas se entrelaçam na busca por uma educação mais humana, transformadora e que seja significativa ao público discente e à comunidade escolar (Charlot, 2000; Kunz, 2004; Rocha; Aguiar, 2003).

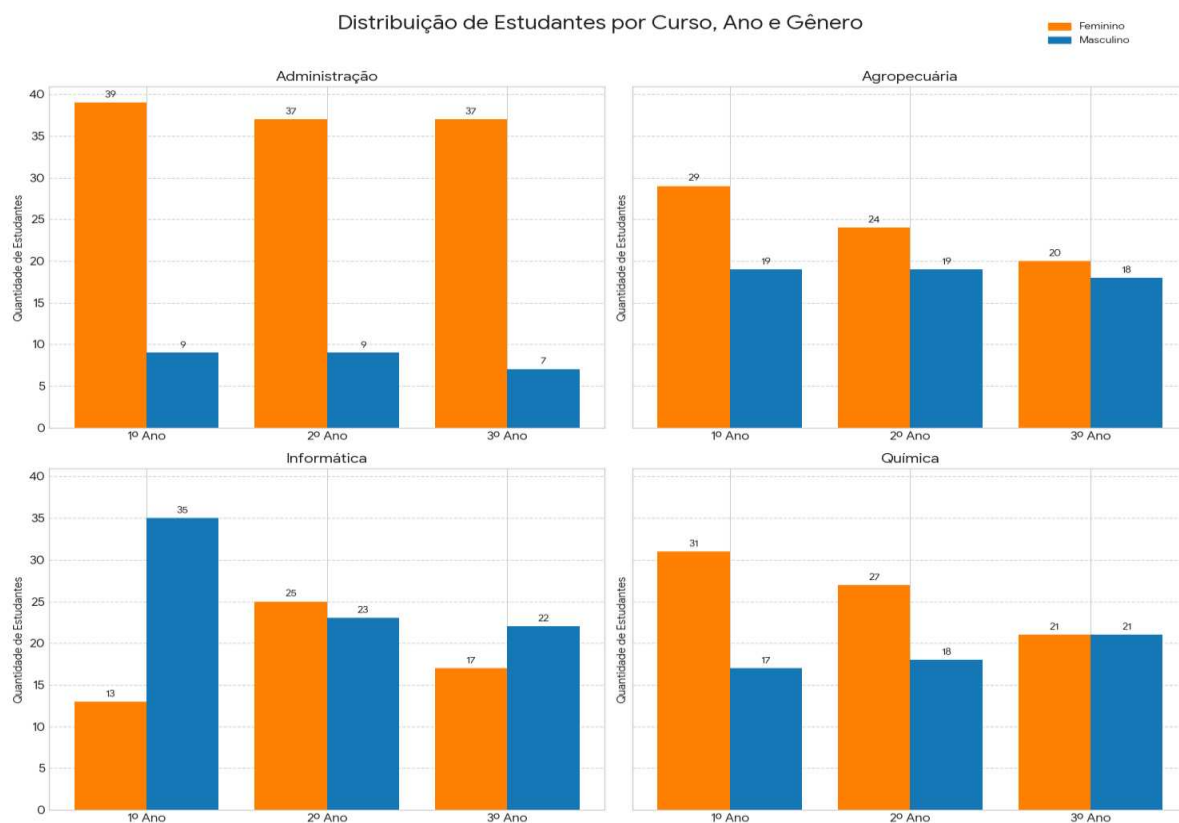
3.2 Contexto da investigação

Em termos metodológicos, este tópico aborda a totalidade de elementos que possuem ao menos uma característica em comum, e constituem a realidade a ser pesquisada (Oliveira, 2016). Conforme Gil (2002) e Marconi e Lakatos (2003), isso pode incluir tanto entidades animadas, como indivíduos, quanto inanimadas, como objetos ou os próprios fenômenos em estudo.

Com isso, o contexto desta dissertação é constituído pelo total de pessoas e por toda a estrutura física que integram a EEEP José Ivanilton Nocrato, localizada em Guaiúba-CE, onde realizo minha prática docente. A totalidade de sujeitos escolares está dividida entre corpo discente, corpo docente, núcleo gestor, auxiliares de serviços gerais, auxiliares administrativos, cozinheiros/as escolares e profissionais de segurança patrimonial (Ceará, 2025).

O corpo discente da instituição é constituído por 537 (quinhentos e trinta e sete) estudantes, distribuídos em 12 (doze) turmas que abrangem primeiro, segundo e terceiro ano dos cursos técnicos de Administração, Agropecuária, Informática e Química. A disposição desse corpo discente está representada no Gráfico 1.

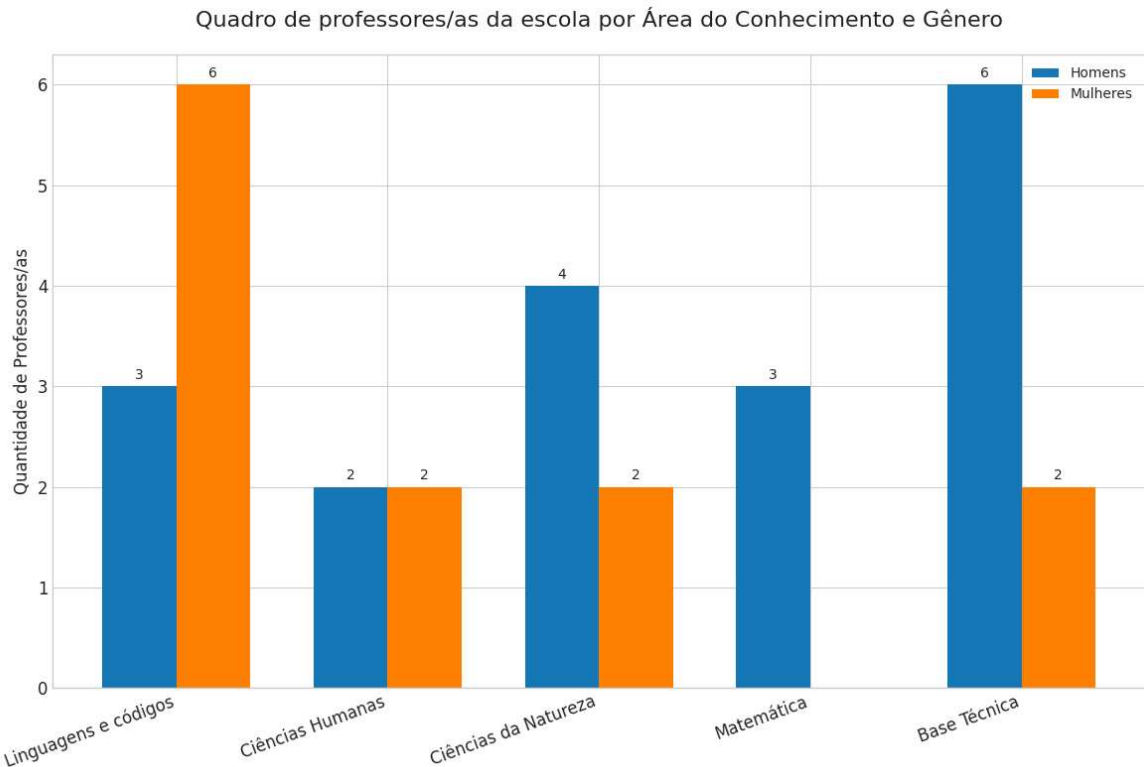
Gráfico 1 – Distribuição de estudantes da escola por curso, série e gênero.



Fonte: Ceará (2025).

Já o corpo docente é composto por um total de 30 (trinta) profissionais, dos quais 18 (dezoito) são homens e 12 (doze) são mulheres. Esse contingente está dividido entre a base comum, com 22 (vinte e dois) professores/as, e a base técnica, com 8 (oito). Para uma análise mais detalhada, o Gráfico 2 apresenta a distribuição desses/as profissionais por área do conhecimento, evidenciando também a composição de gênero em cada uma delas (Ceará, 2025).

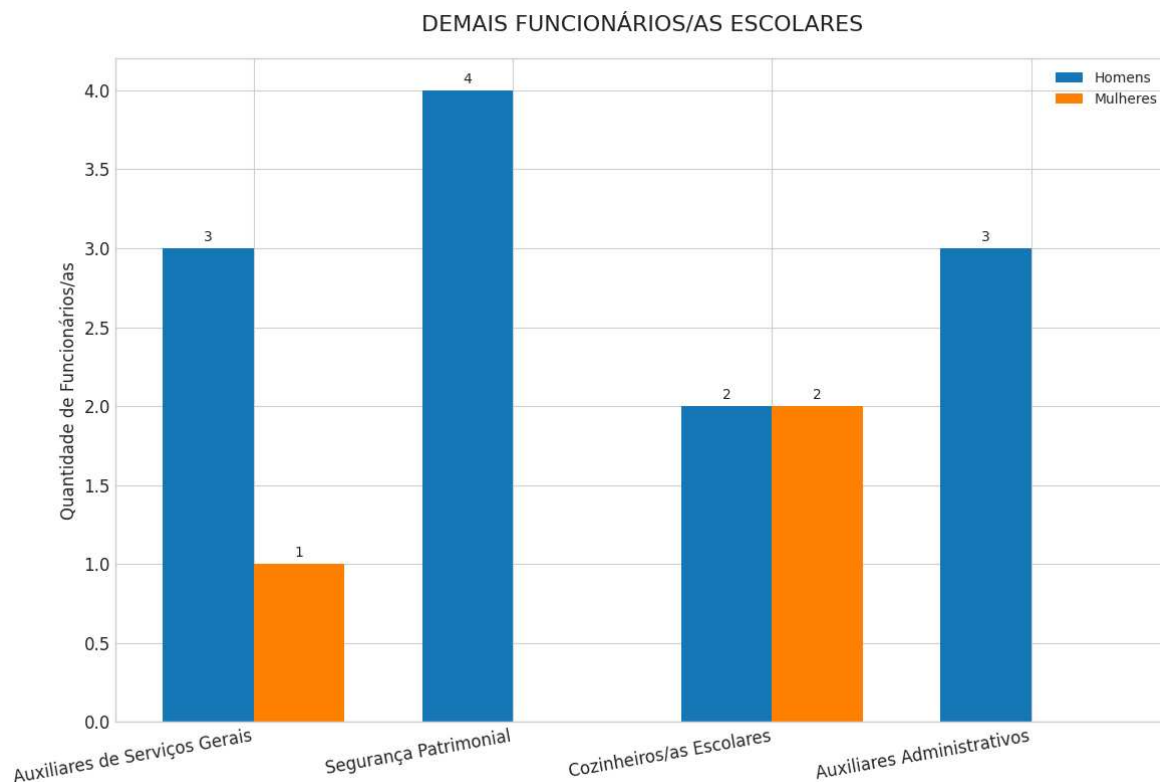
Gráfico 2 – Distribuição de professores/as da escola por área do conhecimento e por gênero.



Fonte: Ceará (2025).

O núcleo gestor, responsável pela administração pedagógica e executiva, é constituído por 6 (seis) integrantes, sendo uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, um coordenador pedagógico, uma secretária escolar e uma auxiliar administrativo-financeira. O contingente dos/as demais funcionários/as da escola é formado por 15 (quinze) pessoas. O grupo é formado por 4 (quatro) auxiliares de serviços gerais, 4 (quatro) profissionais de segurança patrimonial, 4 (quatro) cozinheiros/as escolares e 3 (três) auxiliares administrativos (Ceará, 2025). A representação visual dessa distribuição por função e gênero pode ser observada no Gráfico 3.

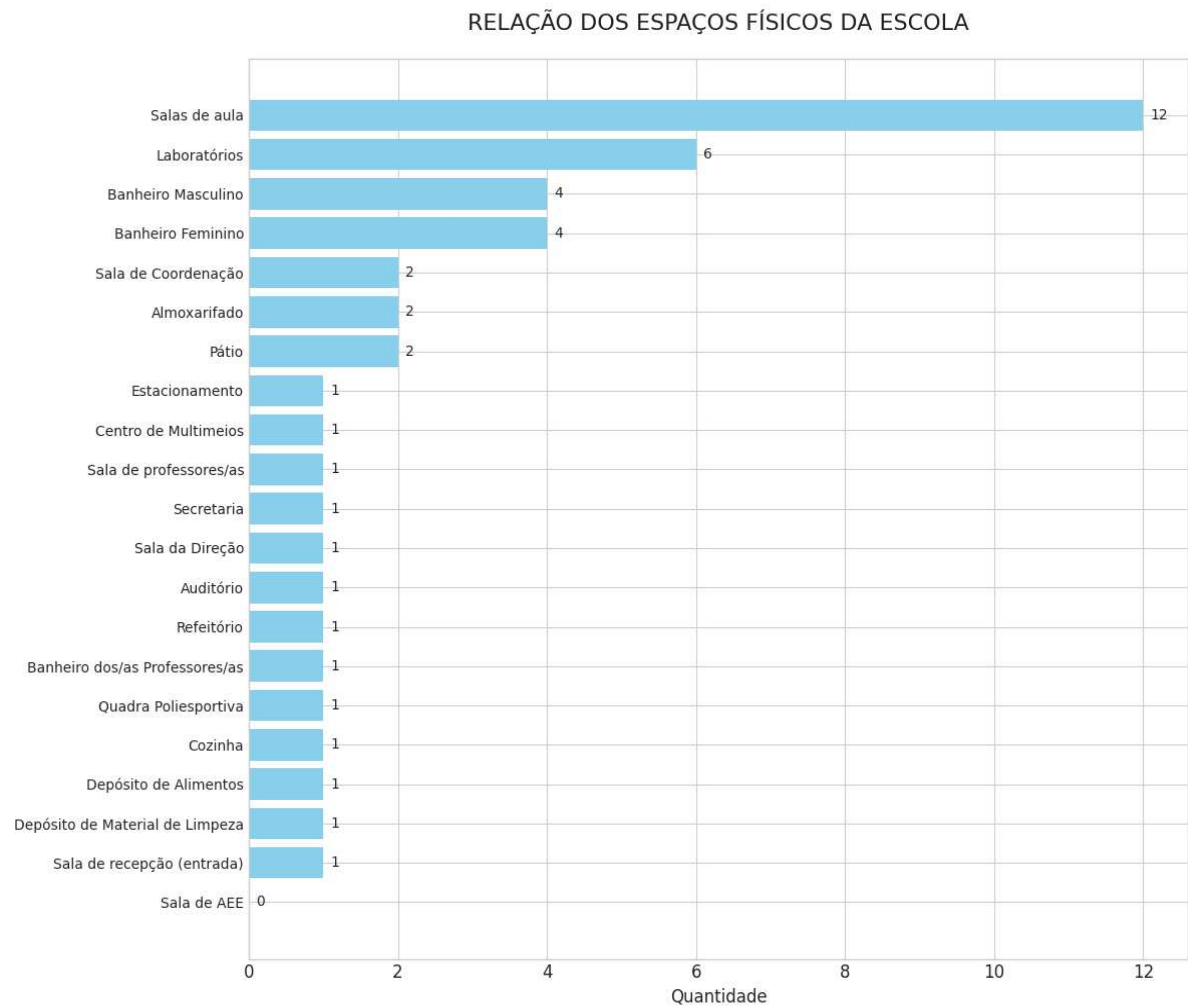
Gráfico 3 – Distribuição dos/as demais funcionários da escola, por função e por gênero.



Fonte: Ceará (2025).

A infraestrutura da escola está situada em um terreno que mede 100 metros de largura por 100 metros de comprimento, ocupando uma área total de 10.000m². Desse total, a área construída corresponde a 4.555m², englobando os diversos ambientes que dão suporte às atividades pedagógicas e administrativas (Ceará, 2025). Os espaços físicos que compõem essa estrutura edificada são detalhados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Relação dos espaços físicos da escola.



Fonte: Ceará (2025).

Ademais, tendo em vista a tridimensionalidade da violência escolar, conforme apresentada por Charlot (2002), torna-se pertinente citar que a análise do contexto desta pesquisa de mestrado perpassa os muros da escola. Com isso, reconhece-se que a conjuntura social de Guaiúba e de suas dinâmicas coletivas também compõem o contexto investigado.

Apesar de não serem o foco da intervenção, esses sujeitos externos formam o escopo sobre o qual as relações escolares se desenvolvem e, por isso, exercem considerável influência para uma compreensão mais ampla dos fenômenos de violência que se manifestam no ambiente escolar.

3.3 Seleção dos/as participantes

Em diversas obras (Gil, 2002; Marconi; Lakatos, 2003; Oliveira, 2016), utiliza-se,

habitualmente, o termo amostragem para a contextualização desta etapa da pesquisa. Entretanto, como mostra Deslandes (2007, p. 48), “a ideia de amostragem não é mais indicada para certas pesquisas, [...] especialmente aquelas de cunho qualitativo”. Tais asserções alinham-se, conforme Rocha e Aguiar (2003), às perspectivas da pesquisa-intervenção. O método, ao buscar a transformação da realidade local através de práticas educativas, demanda um caráter crítico que transcenda a ideia de termos e aspectos quantitativos. Por isso, a escolha do termo “participantes”.

Conforme indicam Marconi e Lakatos (2003), o processo de seleção dos/as participantes de uma pesquisa deve descrever suas etapas concretas. Nesta investigação, em consonância com Oliveira (2016), a delimitação dos/as participantes ocorreu de forma não probabilística e intencional, e tal escolha se justificou por sua coerência com a natureza de uma pesquisa qualitativa e com o delineamento da pesquisa-intervenção, que, de acordo com Rocha e Aguiar (2003), não busca representatividade estatística, mas sim a seleção deliberada de participantes que possuem vivências e características diretamente relevantes para o fenômeno investigado.

Inicialmente, pensou-se na escolha de duas turmas, em séries e cursos diferentes. Essa perspectiva visava permitir uma análise comparativa entre grupos com trajetórias escolares distintas, ampliando a compreensão sobre como a violência escolar se manifesta em diferentes níveis de ensino e áreas de formação técnica. No entanto, ao considerar a complexidade e o detalhamento exigidos por uma pesquisa-intervenção, como observado nos trabalhos de Somavira e Cruz (2018) e de Lence Selau (2023), tornou-se evidente que a ampliação dos sujeitos participantes comprometeria a profundidade da intervenção. Diante disso, optou-se por concentrar os esforços em uma única turma, garantindo maior densidade analítica e respeitando os limites éticos e metodológicos da proposta.

A seleção do grupo participante pautou-se em critérios alinhados aos objetivos da pesquisa, e à realidade da minha prática docente enquanto professor-pesquisado na instituição. Como único professor de EF da escola, o tempo de interação com cada uma das doze turmas – quarenta e cinco minutos por semana – é relativamente breve, limitando o aprofundamento dos vínculos que uma pesquisa-intervenção requer (Rocha; Aguiar, 2003; Lence; Selau, 2023).

Embora também leccione o componente de Projeto de Vida para as turmas do segundo ano, o que me proporciona mais uma hora-aula semanal nas referidas turmas, minha atuação como Professor Diretor de Turma (PDT)¹³ junto aos estudantes do primeiro ano, do curso de Química (em 2025), proporciona uma proximidade e um contato mais contínuo com

¹³ Para mais informações acerca da implementação, objetivos, atribuições e responsabilidades do PDT, no âmbito da educação básica cearense, recomenda-se a leitura de Tavares (2011).

esse grupo. Além da ampliação do tempo de convivência, com uma aula de Formação Para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais¹⁴, essa atribuição promove momentos de atendimento individualizados e, conseqüentemente, estabelece um vínculo de maior confiança, que é algo essencial para um diálogo honesto sobre um tema sensível como a violência escolar.

No final, a escolha da turma para a presente pesquisa se resumiu a uma questão prática. Eu tenho uma boa relação com as turmas de segundo ano por causa das aulas de Projeto de Vida, o que as tornava uma opção viável. Ao mesmo tempo, a minha relação com a turma de primeiro ano Química é de outra natureza, por ser o Diretor de Turma deles/as. Então, a pergunta que eu me fiz foi simples: Qual desses vínculos proporcionaria maior abertura para o tipo de conversa honesta que se espera em uma pesquisa cuja temática central é violência escolar? A resposta ficou evidente: as aulas de Projeto de Vida já são, por natureza, um espaço de potencial reflexões sobre o desenvolvimento dos/as estudantes. Mas a minha função como Diretor de Turma oferece outro tipo de porta, pois me dá licença para a conversa que não precisa de um tema de aula para começar, que nasce de uma necessidade específica de um/a aluno/a ou da própria dinâmica do grupo. É um diálogo que parte de um lugar mais pessoal, de acompanhamento, e era exatamente esse tipo de abertura que eu buscava para a pesquisa.

Juntei isso ao fato de que eles/as, por serem uma das turmas de ingresso mais recente na escola, ainda estão formando muitas de suas impressões sobre o contexto em que estão inseridos/as. Pareceu-me que ali estava o ponto de partida mais real e potente para as reflexões que vão ser elaboradas neste trabalho. Diante dessas circunstâncias, optou-se pela turma do primeiro ano de Química como grupo a participar da intervenção e, conseqüentemente, da construção de informações.

Ao aprofundar os vínculos de confiança e o diálogo contínuo, como visto em Rocha e Aguiar (2003), o objetivo desta pesquisa-intervenção deixa de ser a simples aplicação de técnicas sobre uma realidade, para se tornar um processo de acolhimento das experiências compartilhadas entre mim, como professor-pesquisador, e os/as participantes.

Dessa forma, a escolha metodológica dos/as participantes se alinha a uma das principais premissas da pesquisa-intervenção, que é criar um território de escuta e problematização, em que o conhecimento não é exterior à realidade, mas se constitui junto dela, nos encontros, nos conflitos e na busca por um processo educativo mais humano e significativo (Rocha; Aguiar,

¹⁴ Além da aula de Formação Para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, outras três horas da minha carga horária semanal de trabalho são destinadas aos atendimentos individualizados com estudantes e/ou responsáveis, e ao preenchimento do dossiê semanal da turma.

2003; Somariva; Cruz, 2018; Lence; Selau, 2023).

Ademais, a definição dos/as participantes na intervenção deste estudo também foi realizada por meio da definição de critérios de inclusão e exclusão. Como critério de inclusão, exigiu-se que o/a estudante estivesse regularmente matriculado/a na turma do primeiro ano do curso técnico em Química da escola, no ano letivo de 2025. Como critérios de exclusão, foram considerados estudantes com ausência em duas das quatro aulas propostas, além de estudantes em condições de saúde que limitem ou impeçam a prática de exercícios físicos (Campos; Saidel, 2022). Vale ressaltar que os impeditivos de saúde não impossibilitam a participação do/a aluno/a nas rodas de conversa e nas demais discussões acerca do processo interventivo, desde que ele/a quisesse participar desses momentos.

Com isso, a definição do grupo de participantes foi, portanto, uma decisão metodológica que deu alma a este estudo de mestrado. Ao escolher a turma do primeiro ano de Química, partindo de uma relação de proximidade e confiança já construída, firmamos o alicerce ético e relacional que uma pesquisa-intervenção genuinamente exige. A intenção nunca foi a de um observador distante, mas a de um parceiro na investigação de um tema tão complexo como a violência escolar, colaborando diretamente com os/as estudantes na construção de novos saberes e práticas (Charlot, 2002; Oliveira, 2016; Rocha; Aguiar, 2003).

O próximo tópico aborda a caracterização da turma escolhida para a intervenção deste trabalho.

3.4 Caracterização dos Sujeitos Participantes

Nesta seção, apresentamos as características do grupo de estudantes que constitui o cerne desta pesquisa-intervenção. A escolha por detalhar o perfil da turma se justifica pela necessidade de compreender o mosaico de identidades e trajetórias que se encontram no espaço escolar, sendo este o cenário onde as relações sociais, os conflitos e as violências se manifestam. As variáveis apresentadas, na sequência, estão disponíveis nos arquivos escolares de cada estudante e foram fornecidos pela secretaria da escola. O grupo-participante é uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, composta por 48 jovens que iniciaram essa nova e desafiadora etapa de sua formação no ano de 2025.

A turma apresenta uma predominância de alunas do sexo feminino, totalizando 31 estudantes, enquanto o sexo masculino é representado por 17 alunos. Essa composição majoritariamente feminina é um dado relevante a ser considerado nas análises das interações durante as práticas corporais. A faixa etária é bastante coesa, refletindo a idade esperada para a série:

27 estudantes nasceram em 2009, 20 nasceram em 2010 e apenas um participante nasceu em 2008.

Um dado fundamental para compreender o capital cultural e social do grupo é a trajetória educacional anterior. A análise revela que a turma é composta, em sua maioria, por estudantes egressos/as da rede pública de ensino. Dos/as 48 participantes, 44 (91,7%) vieram de escolas públicas municipais, enquanto apenas 4 (8,3%) são oriundos/as de instituições privadas. Esse perfil indica que, para quase todos/as os/as discentes, a transição para uma Escola Estadual de Educação Profissional representa a continuidade de suas jornadas na educação pública, mas em um modelo de ensino com novas exigências e expectativas.

No que tange à origem, o grupo é quase igualmente dividido entre o município em que a escola está localizada, Guaiúba, e o município de Pacatuba, que é fronteiro ao território guaiubano. Ademais, ambas as cidades fazem parte da Região Metropolitana de Fortaleza. Caracterizando essa divisão, um total de 25 estudantes reside no município de Guaiúba, e os locais de residência desse grupo específico é bastante diversificado, com alguns/as jovens cadastrados como sendo da área urbana central e outros/as como sendo de alguns distritos ou localidades. A reflexão dessa geografia está descrita da seguinte forma: 15 estudantes moram na Sede, enquanto os/as demais se distribuem por distritos e localidades, como Baú (02), Queimadas (02), Dourado (02), Água Verde (02), Itacima (01) e São Jerônimo – ou Núcleo Colonial Pio XII – (01), trazendo para a sala de aula as vivências específicas dos territórios que compõem o contexto guaiubano. A outra parcela da turma, oriunda do município de Pacatuba, é composta por 23 estudantes, também abrigando representantes da área urbana central e de outros bairros da cidade, sendo a distribuição caracterizada da seguinte forma: 07 estudantes residem no Centro, e o restante reside nos bairros Alto São João (5), Parque Aratanha (3), São Luiz (3), São José (2), Pavuna (1), São Bento (1) e Monguba (1).

Reconhecer essa diversidade de origens figurou como uma questão valiosa para a condução deste trabalho, haja vista que o ambiente escolar se apresentou como um potente ponto de convergência entre diferentes realidades culturais e sociais. No que tange à violência escolar (Chalot, 2002), saber que tanto Guaiúba quanto Pacatuba são municípios marcados por intensas disputas territoriais entre facções criminosas foi um ponto que me proporcionou observar a influência externa dentro dos muros da escola. Essa realidade interferiu diretamente no dia a dia institucional, e ergueu muros invisíveis entre os/as estudantes, além de questões como códigos de conduta seguidos à risca e um clima de medo que transbordava a vida escolar desses/as jovens.

Portanto, caracterizar a turma escolhida para a intervenção desta pesquisa me revelou um grupo heterogêneo não apenas em sexo, mas sobretudo em suas raízes geográficas e, consequentemente, sociais. A predominância massiva de estudantes que estudaram em escolas da rede pública durante o ensino fundamental – das 48 vagas, 36 foram preenchidas por estudantes de escolas públicas –, reforça o perfil de um coletivo que compartilhou experiências escolares semelhantes, mas que se diversificou em suas origens territoriais. Este mosaico de trajetórias foi o cenário sobre o qual esta pesquisa se debruçou, buscando compreender e intervir nas dinâmicas de violência presentes no dia a dia, a partir da minha percepção enquanto professor-pesquisador e das percepções dos/as próprios/as estudantes.

A seguir, são contextualizados os procedimentos adotados para a produção de informações desta pesquisa.

3.5 Procedimentos para produção de informações

A produção de informações desta pesquisa ocorreu de forma indissociável da prática pedagógica, sendo orientada pela Abordagem Crítico-Emancipatória de Kunz (2004). Conforme essa perspectiva, alinhada ao que se busca em uma pesquisa-intervenção, como visto em Rocha e Aguiar (2003), o objetivo não consistiu em coletar dados sobre os/as estudantes da turma participante, mas sim em construir, por meio do diálogo e da reflexão crítica, um entendimento sobre os significados que o grupo atribui às suas práticas corporais, especialmente no que tange à violência escolar na perspectiva de Charlot (2002).

O percurso interventivo foi planejado inicialmente para ocorrer ao longo de duas semanas consecutivas, totalizando quatro encontros. Entretanto, por conta de um feriado municipal, a intervenção necessitou de uma terceira semana para a sua devida conclusão. Para viabilizar uma imersão significativa, e que não prejudicasse o currículo regular, foram utilizados os horários de aula da turma-participante, destinados à EF e à Formação Para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

A estrutura das aulas previstas para a intervenção desta pesquisa foi construída a partir do modelo de plano de aula proposto por Kunz (2004) na perspectiva Crítico-Emancipatória da EF, mas com algumas modificações em sua configuração cânone, quais sejam: o tempo de cada aula, haja vista que na obra original a aula é planejada para acontecer em setenta minutos e a aula na escola onde a intervenção ocorreu tem apenas cinquenta minutos; a fragmentação das etapas denominadas de transcendências de limites, de maneira que cada encontro da intervenção desse um enfoque maior a uma dessas partes, de maneira cronológica em relação ao que

foi mostrado pela obra-base.

Ademais, vale ressaltar que a intenção inicial era intervir por um período mais longo, além de usufruir de uma carga horária maior para isso, pois entendemos que essas questões possibilitariam uma maior profundidade no processo investigativo e uma maturação mais gradual das reflexões. No entanto, a realidade do calendário escolar da instituição, com suas demandas específicas, impôs limites práticos, e a escolha por esse formato mais concentrado foi uma adequação consciente e responsável ao que o contexto permitiu no momento.

Tendo ciência da carga horária de EF reduzida, na estrutura curricular da escola e do compromisso com o plano anual de ensino proposto para a turma, que foi elaborado no início do ano letivo de 2025, o conteúdo regular previsto para as aulas, em que a intervenção ocorreu, foi plenamente repostado, durante períodos posteriores de planejamento de área e horários vagos na jornada semanal, em conformidade com as orientações e a chancela do núcleo gestor da escola.

É fundamental salientar que esse percurso se apresentou como um roteiro flexível, e não como um roteiro fixo, pois, conforme Rocha e Aguiar (2003), em uma pesquisa-intervenção, o caminho é construído no diálogo constante com os/as participantes, a partir das demandas e de reflexões que emergirem do próprio grupo.

Tendo isso em vista, a proposta inicial teve como ponto de partida a própria realidade dos/as estudantes. No primeiro encontro, foi proposta a experimentação de jogos de handebol, nos quais o foco não esteve no cumprimento rigoroso das regras oficiais, mas sim na vivência desses jogos em sua forma mais espontânea. Após o jogo, houve uma roda de conversa inicial, que não objetivou apenas buscar respostas, mas levantar questionamentos que conectassem aquela prática corporal à vida além dos limites da escola, com a intenção de desvelar a percepção inicial do grupo sobre a violência no contexto escolar, conforme Charlot (2002).

O segundo momento foi dedicado a ampliar o diálogo, conectando o jogo à vida escolar. A partir das questões levantadas no primeiro encontro, foi promovido um diálogo temático, instrumentalizando o grupo com as dimensões da violência escolar propostas por Charlot (2002). Esquivando-se do que ocorre em uma aula meramente expositiva, essa vivência buscou fornecer uma perspectiva de análise para que o grupo pudesse interpretar criticamente as situações vivenciadas tanto na quadra quanto no cotidiano. Para o encontro, a prática do handebol esteve focada em atividades que explorassem a cooperação e a resolução conjunta de problemas, oferecendo uma alternativa à lógica puramente competitiva e individualista, e oportunizando um laboratório para a experimentação de outras formas de se relacionar e experimentar o mundo.

A partir dessa reflexão mais aprofundada, o terceiro encontro pautou-se em promover um momento de ação coletiva e de transformação da prática, atuando como espaço para o exercício da autonomia dos/as estudantes. Eles/as foram convidados/as a, em grupo, criar um acordo de convivência, com regras para a prática do handebol, para, em seguida, vivenciar o jogo gerido pelas regras criadas pelo próprio grupo. A simbologia dessa partida autogerida pelo acordo teve como objetivo mostrar aos/as estudantes que eles/as se sentissem não apenas como jogadores/as, mas como protagonistas na construção de um ambiente de jogo mais justo e respeitoso.

Por fim, o quarto e último encontro foi dedicado à síntese da experiência e à reflexão para a práxis. Esse momento foi organizado em duas etapas, com o intuito de garantir tanto a participação de todos/as quanto a profundidade da reflexão sobre a jornada experienciada. Inicialmente, a turma foi dividida em pequenos grupos, para que todos/as os/as estudantes pudessem debater e sintetizar os aprendizados da intervenção. Em seguida, foi conduzido o momento de perguntas e de escuta reflexiva com um grupo reduzido de estudantes, estes/as selecionados/as de forma intencional, conforme a minha observação, enquanto professor-pesquisador ao longo dos três primeiros encontros, para representar a diversidade de perfis e experiências da turma.

Assim, a sistematização proposta para o momento teve como objetivo garantir que a etapa final da intervenção fosse uma experiência coletiva e significativa para todo o grupo. Partindo do pressuposto da intencionalidade de transformação local que uma pesquisa-intervenção traz consigo, a escolha metodológica pelo trabalho com grupos visou aprofundar as percepções dos/as participantes sobre o impacto do processo, permitindo uma análise mais densa das narrativas sobre as transformações vivenciadas (Rocha; Aguiar, 2003).

É fundamental justificar, ao final desta seção, a escolha pela estruturação da intervenção. O percurso em quatro momentos progressivos foi inspirado no caminho didático apresentado por Somariva e Cruz (2018), cujo trabalho se ancora na Abordagem Crítico-Superadora (Soares et al., 1992). A decisão de adotar uma estrutura semelhante se deu por reconhecer a clareza e a sistematização da proposta dos autores, que oferece um roteiro seguro e coerente para a realização de uma pesquisa-intervenção.

Nesta dissertação, esse roteiro foi adaptado e preenchido com a intencionalidade e os princípios da Abordagem Crítico-Emancipatória. Assim, a estrutura serviu como base para a aplicação de uma prática pedagógica focada na autonomia e na transformação das relações. A decisão de guiar a presente pesquisa pela Abordagem Crítico-Emancipatória, em diálogo com

a estrutura inspirada na Abordagem Crítico-Superadora, encontrou estreita relação com os objetivos deste estudo de mestrado, em sintonia com os objetivos emancipatórios desta intervenção (Soares et al., 1992; Kunz, 2004; Somariva; Cruz, 2018).

Apesar da inegável importância da Abordagem Crítico-Superadora (Soares et al., 1992) para a análise das estruturas sociais, a adoção à perspectiva proposta por Kunz (2004), neste trabalho, mostrou-se mais potente por voltar seu sentido, de maneira enfática, para as experiências do cotidiano e/ou para as interações comunicativas. Uma vez que a violência escolar é compreendida como um fenômeno que se manifesta nas relações interpessoais e simbólicas, a Abordagem Crítico-Emancipatória, com seu foco no diálogo, na reflexão e na capacidade de incentivo para que os/as próprios/as estudantes ressignifiquem suas ações, conectou-se diretamente com a intencionalidade desta pesquisa, que é a de criar um espaço para a transformação a partir da vivência e da tomada de consciência (Charlot, 2002; Kunz, 2004; Rocha; Aguiar, 2003).

A etapa seguinte, intitulada de “Procedimentos para a análise das informações produzidas”, explica o percurso analítico do material produzido ao longo do processo interventivo.

3.6 Procedimentos para análise das informações produzidas

Nesta pesquisa, a análise das informações está diretamente articulada com o trabalho de campo, permitindo que as reflexões geradas nas oficinas orientem as ações, em um movimento constante entre o fazer e o pensar, cujo foco esteja direcionado para a compreensão dos sentidos e dos significados que os/as jovens construíram em suas falas, gestos e interações, buscando ir além de uma simples categorização de dados (Charlot, 2000; Kunz, 2004; Rocha; Aguiar, 2003).

Para dar corpo a essa análise, o caminho escolhido foi o da Análise Temática (AT), conforme proposto por Braun e Clarke (2006), os quais, no artigo intitulado *Using thematic analysis in psychology*, delinearam e sistematizaram o método, apresentando um guia elucidativo e acessível. Esse percurso é proposto em seis fases que incluem a familiarização com as informações, a geração de códigos iniciais, a busca por temas, a revisão dos temas, a definição e a nomeação dos temas e, por fim, a produção do relatório, com o objetivo de tornar a análise de informações mais rigorosa e transparente, mas sem perder a flexibilidade teórica que a caracteriza.

Mais tarde, em 2013, no livro intitulado *Successful Qualitative Research: a practical*

guide for beginners, as autoras expandem detalhadamente cada uma das seis fases da AT, apresentadas no artigo de 2006 (Braun; Clarke, 2006; 2013).

Como visto em Braun e Clarke (2006; 2013), a AT se caracteriza por ser um método focado em identificar, analisar e relatar temas dentro de um conjunto de dados qualitativos. Uma de suas principais valências é que ela não exige adesão a um arcabouço teórico rígido, permitindo que a etapa da análise seja guiada tanto pelas informações que emergem do campo, de forma indutiva, quanto pelos conceitos que já fundamentam a pesquisa, de forma dedutiva, como as dimensões da violência escolar propostas por Charlot (2002).

Justamente por apresentar essa flexibilidade, que me permitiu, enquanto professor-pesquisador, dialogar tanto com as informações emergentes do campo quanto com seu referencial teórico, a AT se mostrou um itinerário que caminhou lado a lado com o que se propôs nesta pesquisa-intervenção. A natureza processual deste tipo de estudo, que buscou compreender os significados construídos pelos/as participantes em sua própria realidade, demandou um método que fosse ao mesmo tempo estruturado e sensível às particularidades do contexto local (Braun; Clarke, 2006; Rocha; Aguiar, 2003).

Para entender mais sobre a contextualização e aplicação do método, busquei trabalhos em que outros/as pesquisadores/as da área o utilizaram. Em um estudo sobre a inserção do conteúdo de lutas nas aulas de EF, Paim et al. (2021) adotaram a AT e referenciaram diretamente o artigo de Braun e Clarke (2006), como base para a análise das informações. A pesquisa teve como objetivo identificar a percepção de professores/as da rede estadual do Paraná sobre como a inserção do conteúdo de lutas na escola é desafiadora, e, para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis docentes que já possuíam experiência em ministrar aulas sobre a temática.

Após a realização da transcrição das conversas com os/as professores/as, os/as autores/as iniciaram o processo de familiarização com as informações, ou seja, a leitura e releitura atenta das falas para obter uma compreensão profunda do material. A partir dessa imersão, o passo seguinte foi a codificação das informações, na qual os/as pesquisadores/as identificaram e rotularam trechos significativos das entrevistas que se relacionavam ao seu objetivo de pesquisa (Paim et al., 2021).

Foi a partir do agrupamento e da organização desses códigos que Paim et al. (2021) puderam realizar a busca e a definição dos temas, construindo as três categorias centrais que emergiram do discurso dos/as docentes, sendo elas “o conceito de lutas e os benefícios para os alunos”, “os desafios na inserção do conteúdo de lutas na escola” e “a inserção do conteúdo de lutas na escola”.

A análise desses temas revelou que, embora os/as docentes tivessem dificuldade em definir conceitualmente o termo ‘lutas’, eles/as reconheciam seus benefícios para os/as alunos/as, como o desenvolvimento do respeito, da disciplina e das capacidades motoras. O estudo também apontou como principal resultado os desafios enfrentados pelos/as docentes, com destaque para a falta de conhecimento e de capacitação específica sobre o conteúdo, a associação equivocada das lutas com a violência por parte da comunidade escolar e a carência de materiais e espaços adequados (Paim et al., 2021).

O trabalho de Paim et al. (2021) exemplificou de forma concreta como a AT pode ser utilizada na área da EF para transformar as falas dos/as participantes em uma compreensão aprofundada de uma realidade local específica. Ao dar visibilidade as suas percepções e desafios, o processo de AT fomentou o alicerce necessário para esta pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003), a qual buscou, a partir da compreensão dessas vivências locais, construir caminhos para a transformação.

O princípio metodológico aqui é fundamental, pois a ação transformadora que esta dissertação propôs não surgiu de uma imposição externa. Pelo contrário, nasceu da análise sensível e da interpretação cuidadosa das experiências, dos sentimentos e das percepções dos/as próprios/as participantes com quem compartilhei as experiências deste trabalho. Foi a partir desse conhecimento construído com eles/as que se tornou possível pensar em ações que fizessem sentido e que buscassem, de fato, superar os obstáculos identificados em sua referida realidade escolar (Braun; Clarke, 2006; 2013; Charlot, 2000; 2002; Rocha; Aguiar, 2003).

Para analisar o que foi construído em campo, não utilizei as seis fases da AT propostas por Braun e Clarke (2006; 2013) como uma receita engessada, mas como um guia que me ajudou na tarefa de decifrar e dar sentido às vivências da pesquisa. O primeiro passo foi a familiarização com as informações produzidas, que consistiu em um exercício de voltar ao que registrei no meu diário de campo e às impressões da observação participante. Ali, o diário de campo se tornou um arquivo vivo onde guardei não só o que vi acontecer sob meus olhos, mas as inquietações pedagógicas e os sentimentos que me inquietavam em cada oficina da intervenção. Esse período de leitura e releitura me proporcionou uma forte imersão nas histórias e nos acontecimentos, dos quais pude sentir a real complexidade de tudo que vivemos no período em que ocorreu a intervenção.

A partir desse movimento de imersão, o caminho avançou para a criação dos códigos iniciais, através de um esforço minucioso de identificar e dar nomes aos fragmentos que saltavam do papel, revelando pontos críticos sobre como enfrentamos a violência naquele período. O que extraí do diário de campo foi a peça-chave para levantar os resultados e a discussão,

pois foi esse material que me permitiu resgatar a subjetividade e as nuances do processo interventivo. Em seguida, na busca pelos temas, tratei esses códigos como peças que, aos poucos, foram se conectando para formar padrões. Depois, na fase de revisão, esses temas iniciais passaram por um teste de validação, em um diálogo constante com as informações brutas produzidas, garantindo que o que eu estava escrevendo realmente honrasse as vozes e as experiências vividas por aqueles/as jovens (Braun; Clarke, 2006, 2013).

Pautado em Braun e Clarke (2006), entendo que esse exercício de nomear os fragmentos da realidade empírica se configura como um forte compromisso ético com as vozes dos sujeitos participantes. Ainda em conformidade com as autoras, para tornar esse caminho visível e demonstrar como as falas brutas se transformaram nas categorias que sustentam esta dissertação, apresento o Quadro 6, que funciona como um mapa do meu caminho de análise e que permite que o material empírico saia do silêncio do Diário de Campo para ganhar corpo teórico.

Quadro 6 – Síntese do Processo de Codificação e Interpretação da Informações

RECORTE DAS FALAS (Diário de Campo)	CÓDIGO INICIAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
"Eu sempre ficava no banco porque diziam que eu não sabia jogar." (Registro de Campo 01)	Exclusão por desempenho.	Relação com o saber e inclusão.
"Fiquei assustado, não sabia que [meu jeito] causava tanto mal." (Círculo de Catarse – Registro de Campo 06)	Conscientização sobre a agressividade.	Agir comunicativo e ética.
"Não basta ter a atitude de falar, tem que ter a atitude de fazer." (Vento – Registro de Campo 06)	Práxis e agência.	Autonomia e emancipação.

Fonte: elaboração própria.

Por fim, conforme Braun e Clarke (2006; 2013), as duas etapas finais desse percurso foram as de definir e dar nome aos temas, em um exercício de síntese onde busquei capturar cada categoria que geminou do campo de intervenção. Foi nesse ponto que a narrativa da minha análise ganhou corpo, permitindo que eu amarrasse as pontas entre o que vi(vi) na quadra, o que ouvi dos/as jovens e o que senti enquanto mediava cada conflito.

Dessa forma, a construção dos temas finais permitiu que eu amarrasse as pontas entre o que vi na quadra e o que ouvi de cada jovem, transformando as anotações do meu diário em uma narrativa que realmente honrasse nossa caminhada. Apesar de ser uma etapa necessária

para a conclusão deste ciclo, a escrita deste trabalho buscou transbordar a sensibilidade necessária para entender como o handebol, enquanto espaço de encontro, ajudou-nos a encarar os desafios da violência escolar (Braun; Clarke, 2006; 2013; Charlot, 2000;2002; Franke, 2018; Kunz, 2004).

3.7 Aspectos éticos

Toda a condução desta pesquisa-intervenção esteve pautada em um profundo respeito e cuidado ético para com os/as jovens participantes e com toda a comunidade escolar. Por se tratar de um estudo que envolveu a participação de seres humanos, esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará, sob o CAAE nº 92701425.7.0000.5045, seguindo as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012; 2016). O protocolo recebeu a anuência ética necessária, tendo sua aprovação formalizada por meio do parecer nº 7.951.483.

O percurso interventivo começou a ganhar forma com a apresentação da proposta à gestão da escola, em uma conversa com a direção e a coordenação. O aceite formal da escola veio logo em seguida, após a assinatura do Termo de Autorização Institucional por parte da diretora. No entanto, por entender a responsabilidade de pesquisas com jovens menores de idade, aguardei a análise do CEP da UFC e, somente com o respaldo ético devidamente oficializado, senti que o caminho realmente estava livre para iniciarmos as vivências em quadra.

Com esse aval em mãos, aproveitei uma reunião bimestral que conduziria enquanto Professor Diretor de Turma para conversar com os/as responsáveis sobre o que pretendia fazer. Expliquei que o projeto só caminharia com a autorização de cada um deles/as, o que foi registrado através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por fim, em respeito à autonomia e ao lugar de fala daqueles/as adolescentes, reservei um momento que serviu como um pré-encontro, e que ocorreu um dia após a reunião com os/as responsáveis. Nesse momento, assim como em outras vezes, tivemos uma conversa bem aberta e próxima, em que procurei transmitir para eles/as os objetivos do estudo, através de uma linguagem acessível e que fizesse sentido para o grupo, com o intuito de deixar deslindadas quaisquer dúvidas sobre a participação na intervenção. Esse pacto de confiança entre nós foi selado com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE). Fiquei muito satisfeito ao ver que, espontaneamente, todos/as os/as alunos/as da turma decidiram abraçar a pesquisa e caminhar junto comigo nesse processo.

Minha maior preocupação em todo esse processo foi deixar o grupo bem à vontade,

reforçando que ninguém estava ali por obrigação. Fiz questão de dizer que a participação era livre e que qualquer pessoa poderia desistir quando quisesse, sem que isso afetasse suas notas ou nossa convivência e amizade na escola. Para preservar as histórias que partilhamos durante o processo, de maneira segura e protegida, a forma que decidimos – em grupo – sobre a honra ao anonimato deles/as foi utilizar nomes fictícios para a escrita deste trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, as análises e reflexões apresentadas estão longe de ser um compilado de dados lineares, haja vista que se permeia a sistematização de uma experiência que pulsou intensamente entre a quadra, a sala de aula, o cotidiano escolar e a vida fora da escola. Para isso, o meu diário de campo foi o guardião dessa trajetória, pois nele, além do cronograma da intervenção, tentei registrar também os silêncios, as explosões de euforia, os conflitos, os momentos de sensibilidade e o máximo possível de sentimentos sinceros que marcaram a turma do 1º Química.

Para dar conta dessa densidade, tendo como base as luzes teóricas que orientam este trabalho de mestrado (Charlot, 2000; 2002; Franke, 2018; Kunz, 2004, Rocha; Aguiar, 2003), optei por detalhar cronologicamente o que ocorreu nos quatro encontros, e os registros que considere mais marcantes, resgatando a memória viva do período em que a intervenção ocorreu. Esse processo de escrita descritiva me serve como o alicerce necessário para que, logo em seguida, eu possa aplicar as lentes da Análise Temática (Braun; Clarke, 2006; 2013), mergulhando na interpretação dos sentidos e matrizes que emergiram das vivências.

4.1 Entre a quadra e o diário: a narrativa do processo interventivo

Nesta subseção, busco reconstruir o caminho percorrido durante a intervenção, trazendo à tona os registros que compuseram o meu diário de campo, que se tornou um companheiro de jornada, onde compartilhei não apenas os acontecimentos da quadra, mas as minhas angústias, as percepções sobre os silêncios dos/as alunos e as pequenas vitórias que escapavam ao cronômetro das aulas.

Aqui, a narrativa que se segue é o resultado de uma imersão de quatro encontros com a turma que participou da intervenção, em que cada registro se apresenta como uma tentativa de corporificar em palavras a complexidade das relações humanas no ensino médio. Para facilitar a leitura e a posterior análise, organizei estes registros cronologicamente, identificando-os como Registros de 001 a 006, os quais contemplam desde o primeiro contato, que foi marcado pelas tensões territoriais, até o momento catártico da escrita da nossa Carta de Compromisso.

4.1.1 Registro 001: o território atravessa o portão da escola

Esse primeiro registro não nasceu de uma atividade planejada para a intervenção, mas de um acontecimento que paralisou nossa rotina escolar, e escancarou a urgência de olharmos para a violência que atravessa os muros da instituição. Como Diretor de Turma, minha função me colocou na linha de frente de um dia atípico, em setembro de 2025. Naquele período, o confronto entre facções criminosas no território guaiubano acirrou-se, havendo, inclusive, uma mudança no grupo criminoso que domina as ações na sede da cidade. Com isso, pelo fato de existir a presença de grupos rivais em alguns distritos de Guaiúba, começaram a circular boatos de possíveis ataques a instituições públicas.

Durante aquele dia, a rotina escolar estava ocorrendo normalmente, com as respectivas aulas e demais atividades, até que, por volta das 10h, meu celular começou a receber diversas ligações e mensagens, via *WhatsApp*, de responsáveis dos estudantes da turma a qual sou PDT. Pela alta quantidade, resolvi analisar o teor das mensagens e todas mencionavam um ataque que a escola teria sofrido, que causou ferimentos em estudantes e funcionários. Nesse momento, fiquei sem entender o que estava acontecendo, pois tudo ocorria normalmente na escola.

Conforme a notícia era disseminada, o sentimento de medo tomava conta dos/as alunos/as e dos/as trabalhadores/as da escola, e, portanto, continuar com o andamento da aula tornou-se inviável. Diversos/as responsáveis começaram a chegar à escola para buscar os/as jovens sob sua tutela, com algumas pessoas, inclusive, chorando, pois “ficaram sabendo” que homens armados invadiram a escola, e dispararam diversas vezes com armas de fogo.

A partir daí, não houve mais nenhuma condição de continuar as aulas, pois o medo já havia se instaurado em toda a escola. A diretora escolar, diante da situação, reuniu-se com os/as demais integrantes do núcleo gestor e, em seguida, informou-nos que todos/as seríamos liberados/as mais cedo. Os transportes escolares foram acionados e, por volta das 11h50min da manhã, não havia mais nenhum/a estudante na escola.

Mesmo não acontecendo nada do que estava sendo disseminado, a comunidade escolar foi prejudicada e se viu refém de uma *fake news* que, por conta do contexto local, determinou o destino de todo um dia letivo e proporcionou momentos de terror a diversas famílias. Esse episódio foi uma explícita contextualização do que Charlot (2002) denominou de violência à escola.

4.1.2 Registro 002: o rito ético e o convite à jornada

Após o susto causado por aquela paralisação forçada, a necessidade de iniciar nossas oficinas ficou cada vez mais evidente. Com a confirmação da recepção do trabalho pelo Comitê de Ética e a percepção de que o ano letivo já caminhava para o seu encerramento, entendi que era o momento de reunir a turma, para selar nosso pacto de pesquisa e dar os primeiros passos práticos da intervenção. Naquela semana, aproveitei o horário de nossa aula regular na quadra e, antes de conduzir a referida aula, reuni a turma nas arquibancadas e dediquei 15min do tempo para realizar uma conversa de iniciação ao que seria feito nos quatro dias de intervenção.

Logo de início, uma aluna perguntou sobre o motivo da intervenção não ter ocorrido anteriormente e, em resposta, novamente expliquei que, para esse tipo de trabalho, que envolve a participação de seres humanos, faz-se necessário o seguimento de um protocolo ético da UFC. Continuei minha resposta citando que esse processo burocrático deve seguir etapas, como a autorização institucional feita pela escola, mediante assinatura da diretora escolar; a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade e sua devida aprovação; a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por parte dos/as responsáveis, para que eles/as, alunos/as, pudessem participar legalmente da intervenção; e a assinatura do termo de Assentimento Livre e Esclarecido, por partes dos/as estudantes da turma.

Em seguida, de forma até redundante, reforcei o caráter espontâneo que a participação deles/as deveria ter e que, em qualquer momento, o/a estudante poderia pedir para não participar mais, sem sofrer nenhum tipo de penalização por isso. Após, abri o espaço para perguntas, dúvidas e questionamentos, mas ninguém perguntou nada. Continuando, expliquei superficialmente sobre a sequência didática, que se iniciaria com a experimentação do handebol através de jogos, que não teriam como foco principal o seguimento das regras oficiais, mas sim a experimentação genuína da modalidade, para a partir daí propor uma análise coletiva sobre situações ocorridas nesses jogos.

Avançando para o segundo encontro, expliquei que iríamos revisitar a discussão anterior, citando os principais eventos e acontecimentos do primeiro encontro, para, em seguida, apresentar os três tipos de violência escolar na perspectiva de Charlot (2002), usando fatos experienciados nos jogos e outros eventos do dia a dia escolar, com o fito de facilitar a compreensão dos conceitos. Expliquei também que o encontro teria seu ápice na proposição de jogos de handebol em uma perspectiva cooperativa, diferente do que foi proposto no encontro anterior.

Seguindo a explicação do trajeto, explicitarei que o terceiro encontro consistiria na elaboração de estratégias por parte dos/as próprios/as estudantes da turma, através da criação de um contrato de regras, com o objetivo de proporcionar uma maneira de jogar mais justa e equitativa. O momento atingiria o seu ápice na experimentação do jogo seguindo as normativas delineadas por eles/as mesmos/as.

Por fim, expliquei que, no quarto e último encontro, seria central a discussão e síntese sobre a jornada do processo interventivo, focando nas transformações do grupo percebidas pelo próprio grupo e na transformação ocorrida em si mesmos/as, de maneira individual.

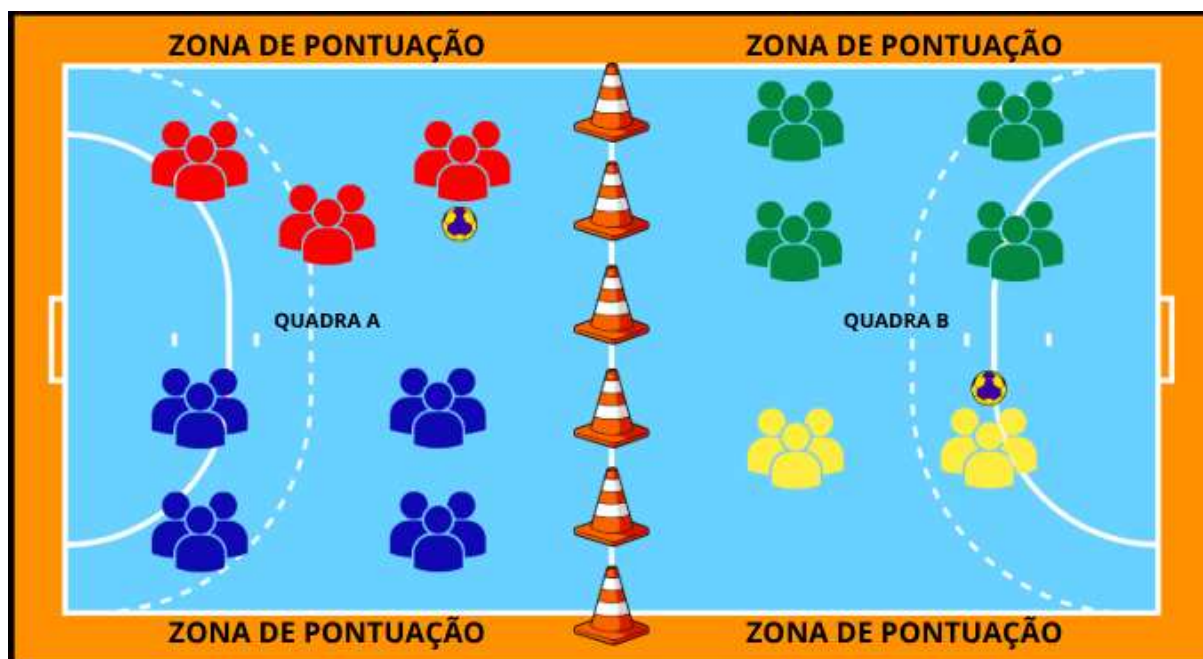
Após a explicação, perguntei se havia dúvidas e se alguém gostaria de não participar. Todos/as concordaram em participar, e a única pergunta feita foi se eu poderia enviar vídeos sobre handebol, a fim de que pudesse assisti-los e se familiarizarem com a modalidade antes do início da intervenção propriamente dita.

4.1.3 Registro 003: 1º Encontro – o jogo de territórios e as dinâmicas de exclusão

Este registro marcou o início do processo interventivo desta dissertação e, enquanto professor-pesquisador, senti-me lisonjeado por ter a oportunidade de devolver ao handebol e à EF tudo de bom que ambos já haviam me proporcionado.

Já com os/as alunos/as em quadra, fiz uma breve retomada do que conversamos na aula anterior, à medida que a turma realizava exercícios de aquecimento. Em seguida, parti para a explicação da aula. A intenção do primeiro jogo seria uma experimentação de maneira espontânea, sem que o foco estivesse no cumprimento das regras oficiais do handebol. A quadra estava dividida em dois espaços, separados por cones dispostos sobre a linha central, e cada espaço receberia duas equipes, as quais deveriam, quando sem a bola, defender o seu espaço, e impedir que a equipe adversária invadisse a sua área de pontuação. Já com a posse da bola, deveriam buscar o acesso à área adversária, para que marcassem pontos. Também expliquei que a bola poderia ser passada para os/as colegas de equipe e que as equipes poderiam impedir a progressão adversária através do contato físico, desde que fosse feito de maneira frontal e nunca com contatos laterais ou por trás. Como o intuito estava na espontaneidade, as únicas coisas que falei sobre regras foi isso. Depois, dividi as equipes propositalmente de maneira desigual, entreguei os coletes para uma das equipes de cada lado e pedi para que se posicionassem em suas respectivas quadras. A disposição ocorreu da seguinte maneira:

Figura 1 – Disposição da quadra



Fonte: elaboração própria (2025).

Após a explicação, seis estudantes do sexo feminino alegaram problemas de saúde, e pediram para não participar das atividades. Como previsto no TCLE e no TALE, o pedido foi prontamente atendido, mas solicitei que fizessem um pequeno relatório com eventos observados ao longo da prática. Além disso, tivemos três faltosos no dia letivo, sendo duas estudantes do sexo feminino e um estudante do sexo masculino.

Terminada a explicação e a divisão das equipes, a prática iniciou-se simultaneamente nos dois espaços delimitados. Tentei observar o máximo de detalhes em ambos os territórios, mas deixei que o jogo fluísse naturalmente. Entendo que teria uma quantidade maior de detalhes para analisar caso houvesse filmagens das atividades, conforme previsto nos termos de autorização, mas, infelizmente, não pude contar com o funcionário escolar que me auxiliaria com isso durante os encontros.

Após aproximadamente cinco minutos de experimentação, uma das meninas que havia pedido para não participar perguntou se também poderia jogar, pois estava gostando do que estava vendo. Aceitei o pedido. Após mais alguns minutos com a prática do jogo, com algumas mudanças na composição das equipes, solicitei a pausa daquele momento, informando que a turma teria alguns poucos minutos para tomar água.

Em seguida, retomei a aula propondo reflexões sobre aquele jogo. Inicialmente, pedi para que falassem livremente sobre o que perceberam durante aquele momento e algumas

considerações surgiram, principalmente do público feminino, que reclamava sobre o fato dos meninos trocarem passes apenas entre si.

Após isso, direcionei algumas perguntas com o intuito de mapear alguns acontecimentos: “Houve vantagem para o time com mais integrantes?”; “Houve alguma situação de agressão física ou verbal?”. De antemão, a primeira resposta foi de uma estudante, que disse ter se sentido excluída, pois os meninos de sua equipe “forçavam muito o jogo”. A jovem também falou da dificuldade de jogar em uma equipe com a quantidade de integrantes reduzida e, nesse momento, um frisson tomou conta do ambiente, de maneira que eu precisei pedir para que fizessem silêncio, pois não conseguia ouvir a fala de ninguém. Um estudante levantou a mão e falou sobre o momento em que uma colega escorregou, caiu e machucou o joelho, dizendo que era preciso ter cuidado com os/as demais, para que não acontecessem mais situações como essa. Sobre isso, é importante frisar que esse aluno foi um dos que mais demonstrou comportamentos individualistas durante a prática do jogo, embora tenha sido empático e ficado preocupado com a integridade física dos/as colegas. Esse espaço de fala se encerrou com a consideração de uma estudante, que pediu a palavra para falar sobre o momento divertido que a atividade proporcionou entre a turma.

Depois desse momento, falei que a aula iria continuar com mais jogos de handebol, ainda de maneira espontânea, mas agora na quadra completa e com uma quantidade reduzida de alunos/as. Propus a divisão de duas equipes mistas iniciais, com oito estudantes em cada equipe, e pedi para aqueles que sobraram, inicialmente, dividissem-se em outras equipes, formando os times de fora. Agora, com a premissa da marcação do gol e não apenas da invasão do espaço, pude observar que a empolgação aumentou, e que o jogo se tornou mais fluido. Porém, ainda assim percebi comportamentos individualistas, novamente capitaneados por estudantes do sexo masculino.

Nesse primeiro jogo da segunda parte prática, incluí o estudante PCD, que é uma pessoa com autismo, em uma das equipes, e observei esse jovem atenciosamente. Nos poucos minutos que aquele jogo durou, ele teve a posse da bola por duas vezes: a primeira, quando o aluno que estava no gol passou para ele, que deu continuidade ao ataque de sua equipe; e a segunda vez foi quando reiniciou o jogo com um arremesso lateral. Percebi que o jovem estava bastante nervoso no início do jogo, ainda que buscasse ocupar espaços para ser opção de passe, para participar ativamente daquele momento.

Por conta do tempo, apenas outras duas equipes puderam experienciar a segunda proposição de jogo. Durante a segunda partida, o estudante PCD se aproximou de mim, espontaneamente, e disse que, apesar de não passarem muito a bola para ele, gostou de participar,

além de ter se divertido durante a aula. Ainda que as equipes fossem mistas, o jogo supracitado foi o que mais demonstrou ações coletivas e participação de grande parte das pessoas envolvidas.

Com o encerramento do jogo, pedi para que a turma se aproximasse do local onde eu estava, para uma conversa final. Perguntei sobre o que acharam da aula e as respostas foram, em sua grande maioria, positivas. As ressalvas estavam na dificuldade de jogar com um número reduzido de participantes, no individualismo por parte de alguns meninos e no cuidado para que não acontecessem mais acidentes.

Já pensando na próxima aula, lancei algumas perguntas reflexivas: “Essa disputa por espaços vivenciadas nesses e em outros jogos se parece com algo que vemos nos nossos bairros?”; “Quando um grupo é mais forte, o que acontece com o mais fraco?”; “O receio de que marquem um gol contra o meu time, pode ser caracterizado de outra maneira fora da escola? Por exemplo, na sua vida pessoal, existe algum medo de que haja alguma invasão ou de que tomem a sua liberdade?”. Inicialmente, silêncio. Mas, após esse curto e raro período silencioso, uma estudante disse um solitário “Sim!”. Perguntei o motivo da resposta e de maneira sucinta ela respondeu: “Facção”.

Continuei perguntando sobre como as facções criminosas influenciavam a rotina deles/as fora da escola e surgiram respostas do tipo: “não pode ir a lugares de facções rivais, mesmo não sendo envolvido”; “eles expulsam as famílias das casas, só para fazer o mal”; “não pode tirar foto com os amigos e nem fazendo gestos com as mãos”. A resposta que mais me chamou a atenção nesse momento foi a de um jovem que disse que teve que aprender a viver com medo, porque onde ele mora “está tudo dominado pelo crime”. Apesar da rica participação da turma nesse momento final, o horário da aula estava em seu limite. Após isso, agradei a turma pela participação, e encerrei a aula dizendo que continuaríamos a discussão no encontro seguinte.

4.1.4 Registro 004: 2º Encontro – dando nome às violências e experimentando a cooperação

Este registro versa sobre a segunda aula dos quatro momentos previstos para a intervenção desta pesquisa de mestrado. Para tal, estava planejada a apresentação do conceito de violência escolar na perspectiva de Charlot (2002), e a sua contextualização com situações do

dia a dia, e, em um segundo momento, a experimentação de jogos que envolvessem fundamentos do handebol (Franke, 2018), em uma perspectiva cooperativa, para, posteriormente, mediar uma roda de conversa sobre o percurso construído até o momento, com todo o grupo.

Na quadra, a aula foi iniciada com a recapitulação das experiências vivenciadas no encontro anterior, a partir de uma pergunta minha: “Quais as principais lembranças que vocês têm da aula passada?”. As respostas foram parecidas com as observações anteriores, em que ressaltaram a individualidade por parte de algumas pessoas e a dificuldade de jogar em desvantagem numérica. Além do mais, falaram que o momento foi divertido, que era necessário ter cuidado com o próximo, e que gostariam que a quantidade das aulas de EF por semana fosse maior, pois achavam os cinquenta minutos semanais insuficientes.

Após isso, continuei o momento apresentando o conceito de violência escolar proposto por Charlot (2002) e suas três classificações. Iniciei falando sobre a violência NA escola, que é a situação em que o ato violento ocorre dentro do ambiente escolar, mas que pode não estar diretamente ligado à instituição, como, por exemplo, uma briga entre dois estudantes durante uma partida de futsal, ou entre jovens de grupos criminosos rivais em detrimento de situações externas. Para tornar o entendimento mais acessível, expliquei também que uma situação prática de violência NA escola poderia ocorrer quando um aluno ou uma aluna “papocava a mão na cara de outro/a, por causa de ciúmes, porque essa pessoa – que sofreu a agressão – supostamente estava dando em cima de seu/sua parceiro/a”. Utilizei esses termos mais informais, pois percebo que, às vezes, para ter acesso a um diálogo mais espontâneo e verdadeiro com os/as estudantes, é necessário utilizar uma linguagem que seja de fácil entendimento por parte do público participante, e entendo que isso vale não só para os fins desta pesquisa, mas também para o meu dia a dia de trabalho em geral. Tal postura encontra amparo em Tavares e Melo (2019), que destacam a importância de o/a educador/a se apropriar de linguagens mais flexíveis e acessíveis, típicas das interações contemporâneas do público jovem, de maneira a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dialógico e produtivo, valorizando as experiências de mundo que o/a estudante já traz consigo.

Em seguida, apresentei o conceito de violência À escola, explicando que nessa perspectiva o ato violento é totalmente direcionado à instituição escolar e seus representantes. Para exemplificar essa classificação, citei o fatídico dia em que circulou uma *fake news* de que a escola estava sendo alvo de um ataque criminoso, em que homens armados atiraram diversas vezes com armas de fogo contra estudantes e funcionários da escola, deixando várias pessoas feridas. Inclusive, registrei esse dia neste diário de campo, pois é algo diretamente relacionado com o problema social abordado nesta pesquisa. Também citei outras situações, como a quebra

intencional de equipamentos e estruturas da escola, o desrespeito e as agressões sofridas por docentes e demais funcionários/as, além de situações ligadas diretamente à EF, como o fato de uma equipe abandonar o interclasse por não concordar com uma regra do evento, ou ocorrer uma subtração de materiais esportivos, bem como alunos/as deitarem-se ou se apoiarem na mesa, quebra intencional das raquetes de tênis de mesa, além da má utilização dos vestiários após as aulas (Charlot, 2002).

Nesse momento, deixei a explicação sobre violência À escola em modo de espera, e expandi a discussão citando que todos nós, enquanto comunidade, precisamos desconstruir a ideia de que a violência acontece apenas de forma física. Existem diversas situações de violência simbólica que permeiam o ambiente escolar e nossas vidas em geral (Bourdieu, 1998; Charlot, 2002). Para exemplificar, citei algo que, infelizmente, ocorre na escola, que é o bullying e o cyberbullying rotineiro entre estudantes das diferentes turmas. Reforcei essa fala, citando que esse tipo de violência também pode ser praticado de maneira sutil, mas que devemos ter cuidado com nossas ações, pois tais situações podem ser tão danosas quanto tipos de agressão física mais intensos. Sobre isso, a intenção era a de provocar reflexões, individuais ou coletivas, visando desconstruir comportamentos promotores de violência. Nessa hora, não perguntei nada e apenas observei o ambiente, notando alguns olhares reflexivos e semblantes tensos, por alguns segundos.

Em seguida, apresentei o conceito de violência DA escola, que ocorre quando a própria instituição promove situações de opressão ao seu público-alvo e ao seu corpo profissional. Como exemplo, citei o uso da quadra nos intervalos de almoço, em que, caso não haja a mediação por parte de professores/as – no almoço, não sou apenas eu quem supervisiona as atividades da quadra –, seu uso se restringe apenas a jogos de futsal masculino, que às vezes não são tão amistosos assim. Continuei a explicação dizendo também que algumas proposições da aula passada se configuraram como violência DA escola, como a divisão das equipes em quantidades desiguais de integrantes e, também, a falta de mediação minha quando apenas alguns meninos tinham a posse da bola, trocando passes entre si. Superficialmente, citei alguns outros exemplos, como o fato de apenas alunos/as com notas altas nas avaliações serem convidados/as a participar de eventos fora da escola, a obrigatoriedade do fardamento completo, com calça, blusa e tênis preto, sem saber sobre a situação socioeconômica da família do/a estudante, e até mesmo o fato da escola fazer uma seleção para novos ingressantes, fato que exclui estudantes com baixos rendimentos acadêmicos ao longo do ensino fundamental, sem a devida atenção ao contexto social onde esse/a jovem está inserido.

Finalizada a explicação, perguntei se havia alguma dúvida sobre algo dito por mim

e a turma ficou em silêncio. Com isso, trouxe mais alguns exemplos de situações diversas e perguntei em qual classificação de violência escolar cada situação se encaixava, na perspectiva de Charlot (2002). Como obtive respostas em todas as situações, o que demonstrava que pelo menos uma parcela da turma havia entendido os conceitos, encerrei esse primeiro momento, e continuei dizendo que ali iniciaria a parte prática da aula. Nesse segundo encontro, diferentemente do primeiro, a turma vivenciaria jogos com fundamentos do handebol sem que o foco estivesse na competição, mas sim na cooperação.

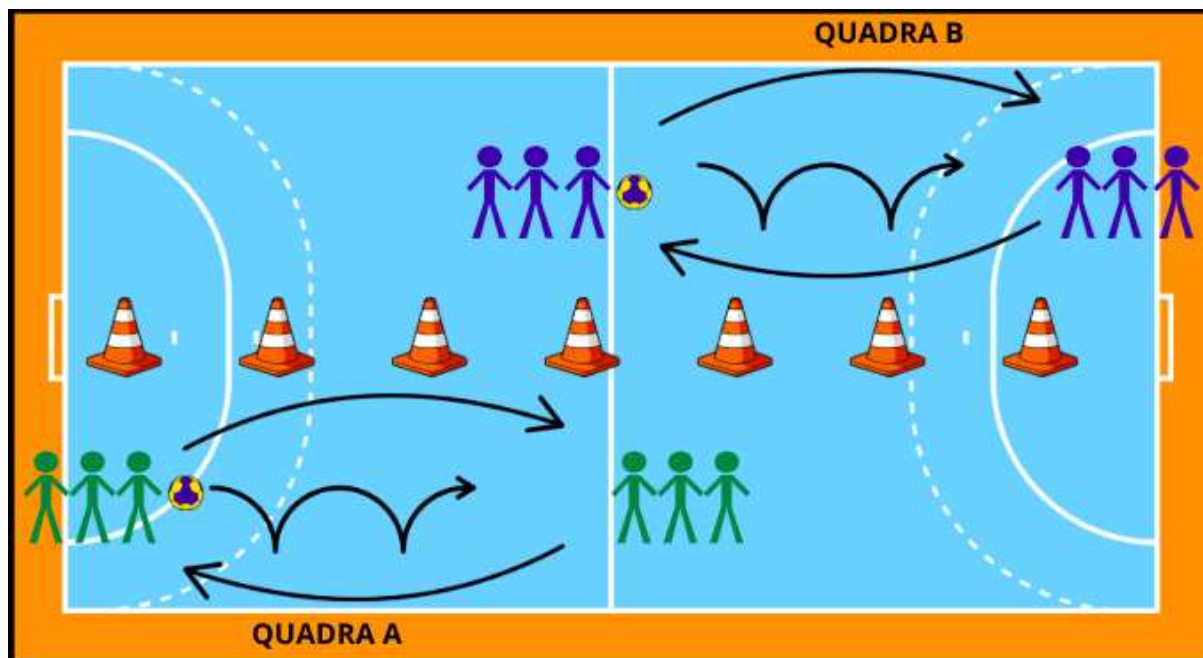
Em uma linguagem mais informal, disse que o objetivo das atividades do dia seriam os seguintes: “todo mundo precisa cooperar e se ajudar para alcançar o objetivo final”. E repeti: “o foco será a cooperação!” Para registro de frequência, na aula, estiveram presentes quarenta e um/a estudantes e, destes/as, apenas duas alunas pediram para não participar. Sobre essa questão, uma estudante já não havia participado da primeira intervenção, mas fez o relatório e participava das discussões, e a outra alegou fortes dores de cólica. A diminuição da quantidade de pessoas fora das atividades foi algo que me deixou feliz, pois cinco das seis jovens que ficaram de fora no primeiro encontro resolveram participar. Com isso, saudei as jovens dizendo que estava extremamente contente com a participação delas, e disse que, caso quisessem, poderiam falar sobre o que as fizeram mudar de ideia. Apenas uma das jovens falou, citando que estava envergonhada no dia da primeira intervenção, além de sentir uma forte crise de ansiedade, mas que gostou do que estava observando nas atividades, razão pela qual se sentiu à vontade para participar da segunda atividade em quadra.

Em seguida, ocorreu algo que fez com que o planejamento da aula passasse por uma alteração pontual. Várias pessoas começaram a pedir para jogar “bandeirante” – jogo que eu conheço pelo nome de “bandeirinha” – e a justificativa foi a de que a lógica do jogo se assemelhava ao que viram na aula passada. Eu expliquei que havia um planejamento para a aula, mas que a gente poderia fazer um acordo: todos/as deveriam participar desse jogo de “bandeirante”, e participar das atividades propostas por mim. A turma concordou e a experimentação do “bandeirante” ocorreu com a participação dos/as trinta e nove presentes. Apesar da alta quantidade de pessoas na quadra, as duas partidas não duraram cinco minutos.

Após uma breve pausa para que tomassem água, recomeçamos com dois grandes grupos, um de cada lado da quadra. A primeira atividade proposta foi um jogo em que cada grande grupo se dividiu em dois subgrupos, e cada subgrupo deveria se posicionar em filas, nas extremidades de suas referidas quadras, ou seja, uma parte na linha central e a outra parte na linha de fundo, ambos os grupos atrás dessas respectivas linhas. Conforme Franke (2018), o fundamento do handebol abordado nesse jogo foi o drible. A disposição dos grupos aconteceu

da seguinte maneira:

Figura 2 – Disposição dos grupos na quadra para o jogo 1



Fonte: elaboração própria (2025)

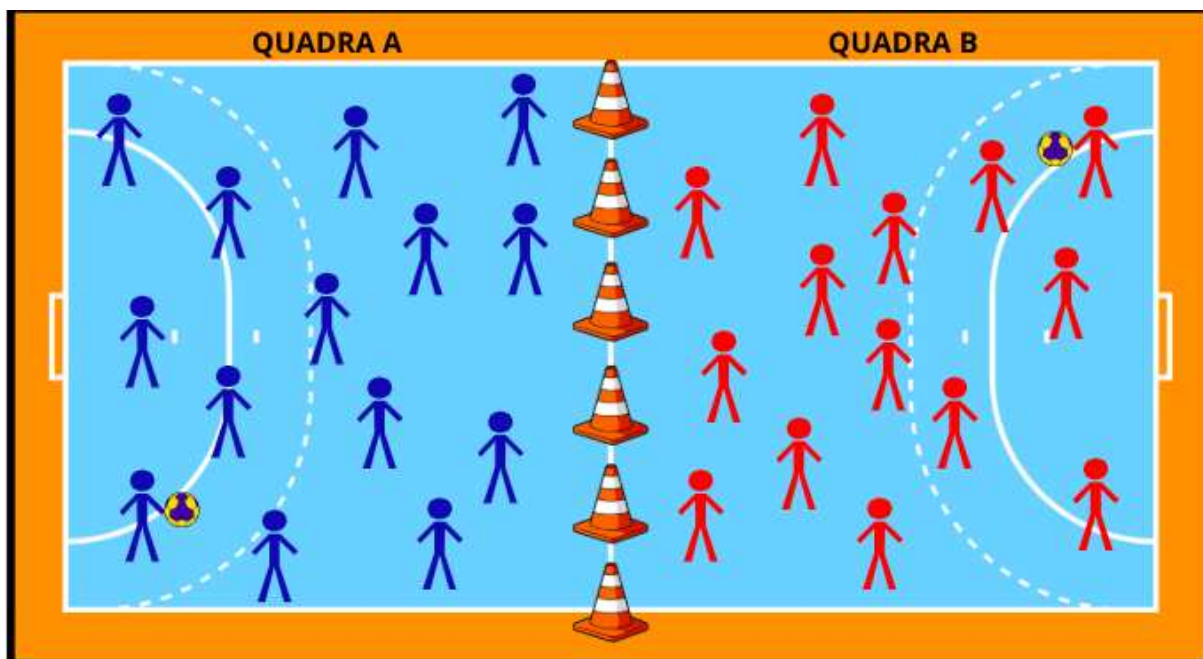
A atividade consistiu na seguinte dinâmica: cada integrante dos dois grandes grupos deveria cruzar sua respectiva área, driblando a bola pelo menos duas vezes, até entregar a bola na mão do/a colega que estivesse na frente da outra fila. O objetivo era que todos/as os/as integrantes do grupo realizassem o trajeto em um intervalo de cinquenta segundos.

Na prática, um dos grupos conseguiu cumprir o desafio dentro do intervalo de tempo após três tentativas. Já o segundo grupo conseguiu cumprir o desafio proposto na quinta tentativa. O que mais pude observar nessa proposição foi a interação entre os/as estudantes, os gritos de incentivo entre os/as integrantes de cada grupo e, de maneira positiva, o incentivo do grupo que concluiu primeiro para com o grupo que realizou mais duas tentativas até conseguir cumprir a tarefa. Mesmo os estudantes que não são tão próximos/as estavam torcendo pelos/as colegas, e ali percebi que o objetivo da cooperação havia se cumprido.

O segundo jogo proposto por mim trabalhou o fundamento passe como foco principal (Franke, 2018). Em uma lógica parecida com a do jogo anterior, cada grande grupo se dividiu em sua respectiva área, ocupando a maioria dos espaços possíveis, de maneira não linear e de modo que cada estudante ficasse a, no máximo, 3 metros de distância de seu/sua colega. No intervalo de um minuto, a bola deveria ser passada entre todos/as os/as integrantes do grupo.

A bola não poderia ser passada de mão em mão, mas sim arremessada, o que configurava um passe. A disposição do grupo na quadra ocorreu da seguinte maneira:

Figura 3 – Disposição dos grupos na quadra para o jogo 2



Fonte: elaboração própria (2025).

Ambos os jogos tiveram bastante adesão, e o que mais pude perceber foi o sentimento de coletividade para que os objetivos fossem alcançados. De todas as atividades propostas até o momento, a última foi a que mais fomentou interação entre o grupo e a que mais pude observar sorrisos e conversas extrovertidas entre quem estava participando.

Após o encerramento da atividade dos passes, reuni toda a turma na arquibancada, para uma conversa de encerramento, que aconteceu em torno de uma única pergunta proferida por mim: “O que mudou no nosso jeito de jogar quando a cooperação se tornou o objetivo principal?”. Assim que eu terminei de falar, uma estudante disse que a prática se tornou mais fácil, porque “todo mundo estava cooperando para jogar de maneira unida e todo mundo teve a oportunidade de participar”. No mesmo momento, um estudante falou que, “no jogo da aula passada, prevalecia a individualidade, e que, nos jogos de hoje, as pessoas estavam se ajudando”. Algumas outras/as discentes falaram considerações parecidas com as duas iniciais.

Porém, uma fala que me inquietou foi a de uma jovem que não havia participado da primeira aula, e que resolveu participar da segunda. Ela ressaltou que gostou da união da turma para a realização das atividades e disse que, de acordo com o que ela observou enquanto estava fora, a vivência de hoje foi diferente do que aconteceu na primeira intervenção, porque

até quem não se falava na sala estava interagindo e sorrindo.

Em seguida, um estudante disse que achou os jogos “massa”, porque conseguiu “se entrosar mais” com a turma, e percebeu que outras pessoas também estavam “se entrosando”. O jovem citou também o fato de que, no primeiro encontro, a grande maioria só queria saber de marcar pontos, e que agora a turma estava se entrosando e se ajudando mais. Após isso, outro jovem disse que a “mudança do foco do objetivo fez com que o jogo mudasse totalmente”.

Seguindo, questionei sobre haver mais alguma consideração ou pergunta por parte da turma e tive o silêncio como resposta. Com isso, a aula se encerrou comigo dizendo que voltaríamos a nos encontrar na próxima semana, para o terceiro encontro.

4.1.5 Registro 005: 3º Encontro – o pacto de convivência e a autogestão do jogo

Este registro versa sobre o terceiro encontro proposto para a intervenção desta pesquisa. Para o dia, a proposta teve como objetivo a criação de regras por parte da própria turma, para tornar a prática do handebol mais justa e que acolhesse a todos/as. Na aula de hoje, estavam presentes quarenta e quatro estudantes e, destes/as, quatro pessoas – três estudantes do sexo feminino e um do sexo masculino – optaram por não participar. Como justificativas, o aluno alegou estar se sentindo tonto e com vontade de vomitar e, por isso, encaminhei o jovem para a sala da coordenação. Das três estudantes do sexo feminino, uma não participou de nenhuma das práticas – mas reforçou que observaria e participaria das discussões; uma alegou fortes dores de cabeça – também encaminhada à coordenação; e a outra disse que estava sentindo fortes cólicas menstruais.

Iniciei a aula dizendo que haveria dois momentos, reafirmando que seria necessário relembrar o que foi experienciado nas duas aulas anteriores. No primeiro dia, houve uma prática cujo foco foi a vivência do jogo da forma mais espontânea possível, sem seguir as regras oficiais do handebol, e sem que eu delimitasse outras regras. Nesse dia, os relatos da turma foram no sentido de que aspectos como individualismo e dificuldade de jogar em inferioridade numérica prevaleceram na aula.

Já no segundo dia, os jogos vivenciados na perspectiva cooperativa contaram com a contribuição das equipes para que o grupo inteiro alcançasse certo objetivo. Os relatos acerca dessa aula incidiram sobre o fato de que essa foi uma forma mais fácil e prazerosa de jogar, e que proporcionou momentos de maior interação entre a turma, inclusive, entre pessoas que não possuem tanta afinidade no dia a dia de sala de aula.

Após isso, iniciei o primeiro momento proposto para o referido dia, que consistiu

na criação de regras que tivessem o objetivo de proporcionar uma prática mais justa e acolhedora, para, em seguida, vivenciar o jogo de handebol com base nas regras criadas pela própria turma, e com a própria turma fiscalizando essas regras.

Para a criação dessas regras, dividi a turma em cinco grupos aleatórios e pedi para que cada grupo elaborasse tais normas coletivamente, anotando-as em uma folha de papel. Além disso, disse que não havia um limite mínimo ou máximo de regras. Em seguida, cada grupo deveria eleger um/a representante para um momento de escolha e consolidação do que foi decidido em equipe, juntamente comigo. O tempo que cada grupo teve para o cumprimento dessa atividade foi de cinco minutos, haja vista que a aula só teria, ao todo, cinquenta minutos de duração.

Depois da reunião dos grupos, convoquei os representantes em um lugar mais reservado do ginásio, para que analisássemos todas as regras de todos os grupos, bem como definíssemos as regras oficiais do nosso jogo, de acordo com o que foi apresentado. Enquanto isso, os/as demais estudantes ficaram livres para usufruir do espaço em quadra. Algo que me chamou a atenção nesse momento foi a tentativa espontânea de execução de movimentos característicos do handebol, por parte dos/a alunos/as que estavam aguardando a consolidação das regras, pois, comumente, nesses momentos era praticado o futsal ou o voleibol.

Com os/as representantes, formados por três estudantes do sexo feminino e dois estudantes do sexo masculino, expliquei que cada pessoa ali presente deveria ler as regras do seu respectivo grupo e, ao final da leitura de todo o material escrito pelos grupos, seriam escolhidas as regras que guiariam o jogo. Após a leitura e breve discussão acerca dos materiais, as regras foram escolhidas, quais sejam:

- todos/as precisam ter posse da bola antes do time poder arremessar ao gol;
- haverá o limite de cinco faltas e, caso esse limite seja ultrapassado, será marcado tiro de sete metros/pênalti;
- cada pessoa que estiver com a posse da bola deve driblá-la pelo menos uma vez;
- em caso de xingamentos, o/a estudante que cometer o ato deverá ficar fora do jogo durante dois minutos;
- pode dar até cinco passos com a bola sem driblá-la;
- jogadas consideradas violentas acarretarão dois minutos fora para o/a estudante infrator e gol para a equipe adversária.

Depois disso, reuni o grande grupo no centro da quadra, fiz a leitura e explicação das regras, dividi os times e a prática teve início. Por conta do tempo escasso, cada jogo teve a

duração de cinco minutos. Pedi para que a turma me ajudasse a fiscalizar os jogos e o cumprimento das regras elaboradas por eles/as mesmos/as. De maneira geral, o que mais pude observar foi a dificuldade de cumprir algumas regras, como a de todos terem a posse da bola antes da finalização ao gol, e a de driblar a bola pelo menos uma vez. Entretanto, por mais que as regras tivessem limitado alguns comportamentos individualistas e os contatos físicos mais intensos, que são característicos do handebol, a turma buscou cumprir o que havia sido acordado coletivamente. Algo que observei, e que também merece ser pontuado, é que alguns meninos demonstraram certa insatisfação com colegas que não tinham o rendimento equiparado aos seus, mas que entenderam que o objetivo da atividade foi justamente acolher a todos, inclusive essas pessoas.

Encerrados os jogos, reuni a turma para uma roda de conversa final, que se iniciou com as seguintes perguntas norteadoras: “Nossas regras funcionaram?”; “O que foi fácil?”; “O que foi difícil de cumprir?”. As primeiras respostas acenaram negativamente e um dos meninos – talvez o que mais teve dificuldades em seguir as regras e jogar coletivamente – falou que apenas cinco minutos de prática era pouco tempo. A fala desse estudante foi prontamente rebatida por uma aluna, que disse que o tempo não era suficiente porque ele queria jogar sozinho. Logo em seguida, outras estudantes reforçaram a fala da colega. Surpreendentemente, o estudante respondeu que realmente tinha dificuldade em jogar coletivamente, mas que tentou seguir o que estava nas regras, por mais que fosse difícil. Nenhum/a outro/a colega comentou sobre essa fala.

Dando continuidade, um estudante seguiu o momento reflexivo dizendo que as regras propostas foram boas para equilibrar o jogo entre todos/as, mas que o problema estava na dificuldade que os/as jogadores/as tiveram para entender essas regras. Nesse momento, questionei se essa dificuldade aconteceria apenas dentro da quadra, ou se era possível reconhecer tais problemas na vida fora da escola, relacionando sobre o que foi visto sobre violência escolar. Uma estudante respondeu que achava comum pessoas terem dificuldades de seguir e escolher não seguir regras, assim como algumas pessoas fizeram no jogo. Continuou sua fala citando o exemplo de colegas menores de idade que colocam suas vidas em risco fazendo manobras em motos, mesmo sabendo que a pilotagem por parte de menores de idade é proibida, e que essas manobras podem causar acidentes fatais, tanto com quem executa quanto com quem estiver por perto. Nesse momento, em outra perspectiva, outra estudante endossou a fala da colega citando o fato de ter “perdido amigos para o crime”, e de ter ouvido dessas pessoas que queriam aquilo, mesmo sabendo que era errado. Após essa fala, não houve mais nenhum comentário.

Em seguida, refiz as perguntas sobre o que foi fácil e o que foi difícil no cumprimento das regras e, mais uma vez, o público feminino tomou a frente das respostas. Entretanto, dessa vez, as falas foram direcionadas principalmente à regra em que todo mundo deveria ter posse da bola antes dela ser arremessada ao gol. Segundo os comentários, mesmo com essa regra, algumas pessoas arremessavam a bola ao gol sem que colegas de time tivessem recebido ou passado a bola. Um comentário que me marcou sobre essa questão foi o de uma jovem, para a qual, em sua opinião, os meninos tinham esse tipo de comportamento porque cresceram sem saber nada sobre limites e que, por conta disso, reproduziam essas ações sem ao menos ter a noção de que isso excluía algumas pessoas. Mais uma vez, a violência simbólica apareceu como pauta, mesmo que de maneira sutil (Bourdieu, 1998; Charlot, 2002).

Em seguida, perguntei se havia algum comentário sobre as falas das colegas e, como não obtive resposta, continuei falando sobre uma situação em que um estudante me procurou para falar que havia colidido com uma colega, mas que logo depois pediu desculpas e ressaltou que não foi intencional. A jovem reforçou a ideia de que foi um acidente e elogiou o colega pela atitude diante do ocorrido. Complementei a fala sobre o momento, citando que situações diversas, por mais que pareçam agressivas, podem ser justas a depender do contexto, como o exemplo da situação dessa colisão ocorrida. Sobre isso, citei que é importante saber analisar os diferentes acontecimentos para entender o teor dos fatos, de maneira mais justa, e falei que um acidente de jogo pode ser normal, o que é totalmente diferente de um empurrão intencional ou de um xingamento.

Continuei minha fala demonstrando minha felicidade por perceber que a turma estava tentando pôr em prática aquilo que fora acordado, por mais que dificuldades tenham aparecido ao longo da vivência, assim como, às vezes, é difícil cumprir questões como usar o fardamento completo – quando se tem esse fardamento –, manter uma convivência harmoniosa com a turma, dentre outras questões. Foi nesse momento também que reforcei a intencionalidade da minha pesquisa e do meu trabalho como professor da turma, que é construir conhecimentos além da experiência na quadra, utilizando o handebol como dispositivo pedagógico para debater sobre a problemática da violência escolar. Ressaltei também que muitas das situações vivenciadas durante as três aulas aconteciam fora daquele ambiente, como, por exemplo, a competição simbólica pela conquista da vaga que dá direito ao ingresso na escola, pois sabe-se que nem todos têm as mesmas condições durante o processo educativo e, por isso, mesmo com políticas públicas afirmativas, pessoas que queriam muito estudar na escola foram derrotadas nesse processo seletivo excludente.

Após esse exemplo, falei que queria ouvir mais a turma e logo em seguida uma

estudante que não havia participado da primeira aula, mas que resolveu participar das demais, falou que percebeu uma melhora considerável na maneira com que as práticas dos jogos de handebol estavam acontecendo, constatando que os atos mais agressivos e os comportamentos excludentes por parte de alguns alunos “quase não eram mais vistos”.

Nesse momento, alguns/as discentes citaram que, mesmo com as dificuldades para seguir as regras, houve mais diálogo, interação e atenção com a integridade dos/as colegas. Após isso, voltaram a falar sobre a situação em que um aluno estava correndo de costas e esbarrou acidentalmente em uma aluna. As pessoas que falaram sobre isso destacaram a postura do jovem, que prontamente pediu desculpas, parou o que estava fazendo, e dedicou alguns minutos para oferecer suporte à colega que estava sentindo dores.

Continuei a aula revisitando a regra que definiu que toda a equipe deveria ter a posse da bola antes de ser arremessada ao gol adversário. Perguntei se a turma achou tal regra justa e as respostas foram unânimes para a concordância, pois essa regra ajudou a diminuir o problema das pessoas que insistiam em querer jogar sozinhas. Acerca disso, mesmo sabendo que o ideal seria o entendimento de que um jogo coletivo se joga coletivamente, entendo que essa tentativa de cumprir uma regra que desconstrói algo consolidado na conduta do estudante, que, por exemplo, cresceu ouvindo que a quadra é um espaço a ser ocupado por homens e que os esportes foram feitos apenas para quem tem aptidão, demos um importante passo para uma reflexão mais aprofundada sobre as diferentes formas de jogar, e de se relacionar consigo mesmo/a e com os/as demais.

Antes de finalizar a aula, perguntei se mais alguém tinha alguma consideração e uma estudante que não participou das práticas, mas que fez todos os relatórios e participou de todas as discussões, disse que a principal mudança foi o fato de que os meninos que jogavam sozinhos, na primeira aula, continuavam tendo comportamentos que excluía quem tinha menos habilidades, mas que estavam tentando seguir o acordo feito pela turma, segundo ela, de maneira forçada. Perguntei o motivo dela achar que os meninos estavam seguindo o acordo de maneira forçada e ela disse que poderia até ter se enganado em sua observação, mas que foi aquilo que ela percebeu, enquanto observadora.

Após isso, por conta do tempo, encerrei a aula agradecendo a participação da turma e reforçando que a próxima aula seria o momento de encerramento da intervenção.

4.1.6 Registro 006: 4º Encontro – do caos ao diálogo e a transcendência para a vida

Este registro destaca o quarto e último encontro da intervenção proposta por esta pesquisa, representando o ápice do processo de transcendência de limites. As atividades objetivaram proporcionar reflexões críticas sobre o processo construído, e converter essas reflexões em práxis transformadora, construindo relação com os saberes vivenciados (Charlot, 2000; 2002; Freire, 2024; Kunz, 2004; Rocha; Aguiar, 2003).

Sustentado nos pressupostos da pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003), reitero que o percurso metodológico trouxe consigo implicações que me fizeram reconfigurar a proposição para a referida aula. Ressaltando a minha realidade enquanto professor-pesquisador, que não foi neutra em nenhum momento, percebi que a realização de um grupo focal isolado poderia fragmentar a experiência coletiva de encerramento do processo, haja vista que o restante da turma seria relegado à condição de meros/as espectadores/as e, por isso, minha intencionalidade voltou-se para a preservação da unidade da turma e para as necessidades que emergiram do campo. Assim, o grupo focal foi ressignificado em um Círculo de Catarse.

Também, e não menos importante, é importante destacar o caráter catártico que a condução dessa aula me proporcionou. Ao iniciar esta escrita, senti como se estivesse revisitando um filme de tudo que vivi até que chegasse a esse ponto. Minha infância, minha relação com o meu corpo, minha trajetória estudantil e profissional, minha vida com o handebol, as multifaces que a violência teve ao longo da minha jornada, a vontade de transformar vidas através do meu trabalho, e a esperança de que a Educação continue sendo uma porta para a melhoria da qualidade de vida.

Em um tom nostálgico e bastante reflexivo, percebi que a aula de hoje foi uma etapa de sistematização de saberes construídos ao longo dessa práxis pedagógica e de possibilidades para um futuro profissional que continue utilizando a EF, como meio para debater problemáticas sociais que permeiam os diferentes corpos, que compõem a comunidade escolar.

Nesse sentido, a materialização desse último encontro ocorreu por meio de uma dinâmica de trabalho simultânea, pois houve um momento em que tivemos a participação do grande grupo, em que a turma se engajou em uma oficina autônoma de construção coletiva, assim como houve um momento com um grupo restrito de oito estudantes, que participou do Círculo de Catarse em um ambiente diferente, enquanto o restante da turma construía ações práticas de enfrentamento à violência escolar (Charlot, 2000; 2002; Rocha; Aguiar, 2003).

Dessa forma, o momento permitiu que os sujeitos da pesquisa não fossem apenas ouvidos, mas que ocupassem o lugar de protagonistas. A minha intenção, com essa organização,

consistiu em proporcionar o exercício pleno da competência comunicativa (Kunz, 2004) e a mobilização de novas relações com o saber (Charlot, 2000), agora mediadas pelo diálogo e pela autonomia.

Tendo isso em vista, iniciei o encontro, como nas aulas anteriores, trazendo observações acerca da aula passada, mas com um tom avaliativo e, dessa vez, de celebração por concluir um ciclo que estava sendo bastante importante em minha vida. Agradei ao grupo pela parceria, pela disponibilidade e pela entrega durante o período em que ocorreu a intervenção.

Após isso, continuei a aula apresentando a proposta inicial prevista para o dia, que foi o Círculo de Memórias. Solicitei que os/as estudantes, organizados/as em pequenos grupos, revisitassem os três encontros anteriores na quadra e refletissem sobre a transformação percebida ao longo do processo, de maneira a tematizar e problematizar a superação da violência escolar. As perguntas que lancei para orientar a discussão foram as seguintes: “O que mudou na dinâmica da turma?”; “O que mudou na sua própria atitude ao longo das vivências?”; planejei esse momento inicial com o objetivo de ancorar a reflexão nas experiências, em busca de construir uma relação significativa com os saberes vividos, garantindo que a teorização final não fosse abstrata, mas nascida dos sentimentos e das sensações proporcionadas pela vivência na quadra. Após isso, citei que, em determinado momento, um grupo específico seria convidado a participar de um momento reflexivo fora da sala de aula, juntamente comigo.

Quando passamos para o momento de socialização, algumas questões surgiram e a narrativa da inclusão apareceu como um dos temas centrais. Nesse momento de escuta reflexiva, marcou-me a fala de uma estudante, que citou a adaptação das regras do handebol e os jogos com foco na cooperação, como fatores responsáveis pela participação da grande maioria da turma. Durante o primeiro encontro, ela relatou sentir-se invisibilizada pela postura individualista de colegas, os quais denominou como donos da quadra. No entanto, reconheceu que as estratégias inclusivas permitiram que fosse, gradualmente, conquistando seu espaço durante as práticas e se sentindo à vontade para expressar suas opiniões durante as discussões. A jovem finalizou sua fala expressando sua felicidade com essa mudança, revelando que, embora desejasse constantemente participar das aulas de EF, costumava recorrer a atestados médicos que a dispensavam das práticas, por vergonha ou por não se sentir pertencente aos ambientes em que essas atividades ocorriam.

Naquele momento, minha percepção foi no sentido de relacionar a fala da estudante com a intencionalidade deste trabalho de mestrado. Entendi que essa não foi uma consideração sobre a prática esportiva em si, mas sim uma fala sobre pertencimento e ressignificação de

sentidos que aquela prática corporal teve na vida da jovem. Um corpo que se sentia constantemente invisibilizado e excluído, que mostra que a violência simbólica da exclusão pode ser combatida com regras que valorizam a participação e o respeito, e não apenas o rendimento físico desportivo na referida prática.

Outra estudante, que não conseguiu participar das práticas, mas que participou de todas as discussões e entregou todos os relatórios, compartilhou sua luta contra a ansiedade e a dificuldade de lidar com o calor dos conflitos, e como isso a influenciou negativamente, não só nas aulas de EF, mas na vida em geral. A jovem trouxe uma síntese valiosa que confirma a importância da comunicação, citando que o diálogo com o próximo auxilia na resolução de questões conflituosas. Mesmo que ela não tenha participado das práticas, entendo que a quadra funcionou como um laboratório social, onde o diálogo agiu como desconstrutor da agressividade, e a escuta ativa desestruturou problemas como exclusão e rejeição.

Após essa fala, outra jovem afirmou que percebeu a intenção da turma em “querer ser mais empática e querer mudar para incluir todas as pessoas”. Logo após o término dessa fala, outros/as alunos/as reiteraram essa questão, e isso me permitiu respirar aliviado, pois percebi que uma das principais intencionalidades do presente trabalho, que é a transformação local através de atitudes conscientes, havia sido posta em prática.

Depois disso, propus dar continuidade ao que estava planejado para a aula, mas um estudante ampliou as reflexões dizendo que ficou preocupado, pois não sabia que a sua forma de jogar assustava e deixava tantas pessoas em situação desconfortável. Para ele, que sempre jogou daquela forma, estava tudo acontecendo normalmente, mas depois de ouvir os relatos de colegas da turma, principalmente das meninas, sentiu-se com a consciência pesada e disse que, inclusive, conversou com a mãe para pedir orientações sobre como melhorar esses comportamentos.

Nesse momento, o silêncio tomou conta da turma e resolvi aguardar alguns instantes, no intuito de que houvesse algum comentário espontâneo sobre o que havia sido dito, mas ninguém falou nada. Concluí esse momento comentando sobre a importância da autorreflexão por parte do jovem e sobre como essas ações são necessárias na nossa jornada, pois, às vezes, podemos cometer atos que fazem mal a outras pessoas sem que tenhamos a intenção de fazer isso. Falei também sobre como o processo comunicativo foi importante para que as alunas lesadas pelos atos individualistas daquele estudante e de outras pessoas estabelecessem limites e demonstrassem suas insatisfações, que foram o motor para a reflexão por parte dos “donos da bola” e para a superação dessa problemática. Com isso, mais uma vez, tive a percepção de que

a vivência em quadra transcendeu a prática proposta com o handebol, e acessou questões pessoais pertinentes ao longo do processo de desenvolvimento humano.

Continuando com a aula, citei que aquele seria o momento em que a turma se dividiria e que eu sairia para o momento reflexivo com o grupo de oito estudantes. A escolha desse grupo se deu de forma intencional e aconteceu de acordo com a minha observação enquanto professor-pesquisador ao longo do processo interventivo. Para isso, o grupo foi constituído por quatro estudantes do sexo feminino e quatro estudantes do sexo masculino. Durante a indicação dos/as estudantes, expliquei que ninguém seria obrigado a aceitar o convite para esse momento em grupo restrito, mas todos/as da turma se mostraram dispostos/as a participar.

Dos alunos, o primeiro foi escolhido por ter participado de todas as aulas, falar nas discussões e por não ter apresentado problemas de comportamento ao longo do processo; o segundo foi escolhido por ser um estudante que tem muita dificuldade de se expressar, mas que participou de todas as práticas, inclusive pedindo constantemente para me ajudar a organizar os espaços e, além disso, por ser um jovem que vive constantes conflitos familiares, pois sua família não aceita a sua orientação sexual e, por isso, exclui constantemente o jovem da rotina familiar; o terceiro foi escolhido por ter participado de todas as aulas, das discussões e pela minha intenção de ouvir as considerações de um jovem PCD acerca de uma proposição didática, cujo objetivo foi romper com a lógica excludente que a prática da EF possa vir a ter; o quarto foi escolhido por ser o estudante constantemente citado nestes registros, como sendo o jovem que superintendeu os comportamentos individualistas nas práticas, além de demonstrar ser bastante inquieto no dia a dia escolar e ter dificuldades em seguir direcionamentos feitos por mim e por outros/as colegas docentes, sendo também o jovem que disse ter ficado assustado com o que as colegas falaram sobre si durante as atividades.

Das alunas, a primeira que escolhi foi uma estudante que esteve presente em todos os encontros e participou de todas as discussões – sendo bastante presente com suas considerações –, mas que sempre alegava não se sentir à vontade para participar das práticas; a segunda foi escolhida por ser uma estudante que faz parte de um grupo visto como popular ou famoso dentro da escola, que não apresenta problemas de convívio no dia a dia e que está constantemente envolvida em projetos de extensão que ocorrem na escola; a terceira foi escolhida por ser umas das estudantes que ficou de fora da primeira aula da intervenção, mas que resolveu participar dos demais momentos, e que também participou constantemente das discussões, além de não apresentar comportamentos inadequados na escola; a quarta estudante foi escolhida por demonstrar ser bastante questionadora aos comportamentos individualistas por parte dos alunos,

sendo a pessoa que mais bateu nessa tecla, inclusive, confrontando os alunos que insistiam em adotar tal comportamento, e que também participou de todas as aulas.

Feita a escolha, expliquei que a atividade com o grupo reduzido duraria entre vinte e vinte e cinco minutos, mas que quem continuasse na sala também participaria da construção proposta para o momento, porém, de outra forma. Segui a aula pedindo para que os pequenos grupos se desfizessem, escolhi duas representações na turma e expliquei que essas duas representações conduziram a atividade para os presentes em sala. A escolha dessas duas pessoas se deu com base na capacidade comunicativa observada durante a rotina escolar e por demonstrarem características de liderança. Assim sendo, escolhi um estudante que flerta constantemente com os cargos de liderança de turma, e que apresenta uma alta capacidade comunicativa, juntamente com uma estudante que também tem uma alta capacidade comunicativa, além de estar sempre envolvida na organização dos projetos apresentados pela turma.

A atividade para quem ficou em sala consistiu em discutir e elaborar um Pacto de Convivência para a vida, a partir das vivências compartilhadas na quadra, de maneira que a própria turma pensasse em ações concretas e viáveis para a realidade da escola. Como exemplo, citei que a turma poderia criar um protocolo de mediação de conflitos, mas ressaltei que a condução poderia ser diferente, já que não era uma atividade rígida, e que a turma poderia conduzir o momento da melhor maneira para eles/as. O/A estudante que quisesse, poderia anotar ações que achasse necessárias para a consolidação desse pacto, como forma de ajudar a construir um ambiente escolar menos violento e mais acolhedor. Após isso, expliquei que haveria um momento final de compartilhamento de ideias e, em seguida, conduzi o grupo reduzido para o pátio da escola, onde aconteceu o círculo de catarse.

4.1.6.1 Vozes do pátio: o Círculo de Catarse

Durante a ida ao espaço que acolheria o grupo para a atividade, ao conduzirmos as cadeiras, percebi que essa locomoção física também funcionou como um deslocamento simbólico. Enquanto o grupo de alunos/as se afastava do ambiente de sala de aula para um local que se configuraria como território neutro, tornava-se propícia a emersão de sentimentos que a rotina escolar, muitas vezes, silencia. Iniciamos o círculo com uma proposição minha, que falava em confidencialidade diante daquilo que seria discutido ali, onde reiterei que aquele era um espaço de escuta qualificada, livre de julgamentos, mas pautado na ética do cuidado com as contribuições de todos/as e de cada um/a.

Começando as ações com o grupo, expliquei que o meu celular gravaria todo aquele momento, por isso perguntei se algum/a estudante teria alguma objeção em relação a isso. Para a análise, realizei toda a transcrição do áudio no meu diário de campo, porém, para a redação deste tópico, utilizo a minha análise acerca do material produzido, assim como fiz nos registros passados.

Obtendo o consenso por parte de todos/as os/as presentes, prossegui com a explicação do que aconteceria ali. A ideia seria revisitar acontecimentos das três aulas anteriores, através de perguntas norteadoras, para que chegássemos à conclusão da intervenção, com o objetivo de compreender as percepções daquele coletivo sobre a intervenção com o handebol e a relação daquela intervenção com o enfrentamento da violência escolar (Charlot, 2000; 2002; Franke, 2018; Kunz, 2004).

O ponto de partida da execução daquela etapa foi uma pergunta sobre o primeiro encontro. De maneira geral, sem direcionar a pergunta a nenhum/a dos/as estudantes, perguntei sobre o que acharam da vivência da primeira aula, já que nesse dia eles/as experienciaram uma prática mais livre e sem tantas restrições feitas por mim. Concluí essa pergunta questionando como eles/as descreveriam aqueles jogos e quais foram os sentimentos que aquelas atividades provocaram neles/as. Como tinha uma estudante que não havia participado de nenhuma prática, expliquei que ela também poderia expressar a sua opinião enquanto observadora que se fazia bastante presente.

Após a pergunta, a estudante Fogo jovem – a que tinha o perfil questionador em relação aos comportamentos individualistas – destacou a desorganização por parte das equipes, pois, segundo ela, todos/as estavam querendo a posse da bola para poder marcar logo os pontos, buscando a vitória a qualquer custo. A contribuição da aluna nesse momento se encerrou com ela dizendo que, às vezes, percebeu alguns alunos desvalorizando a participação das outras pessoas, e cometendo infrações como empurrões e puxões, como o ocorrido com um estudante que foi empurrado, machucou-se e ficou caído ao chão sem que ninguém, além de mim, chegasse para o ajudar.

Dando prosseguimento ao diálogo, o estudante Vento – jovem que, em registros anteriores, foi identificado como uma liderança técnica, mas que, em muitas vezes, centralizava as ações dos jogos – apresentou um importante ponto de inflexão, ao refletir sobre a transição para os jogos cooperativos da segunda aula. O aluno destacou que a desigualdade numérica influenciou nos resultados dos jogos, mas reconheceu que a mudança de comportamento nos jogos não dependia apenas da igualdade numérica entre as equipes, e sim do que ele chamou de alteração na mentalidade dos/as participantes. Segundo sua percepção, a partir do momento

em que o foco do jogo mudou, privilegiando a cooperação, essa mentalidade também foi ressignificada.

Retornando ao primeiro encontro, Vento destacou que a sensação de tranquilidade no jogo se deu, em grande parte, pelo entrosamento prévio que ele tinha com seu grupo de afinidade, o que tornava a prática mais satisfatória. No entanto, essa fala deixou transparecer que esse bem-estar inicial era restrito ao círculo de amigos dele, e isso se evidenciou quando ele citou o entrosamento técnico e social entre o que o jovem denominou de pares dominantes. Para Charlot (2000; 2002), essa fala evidencia o que se pode interpretar como uma barreira de exclusão, em que o entrosamento técnico restringe o acesso ao saber apenas aos pares dominantes.

A estudante Água – que não participou de nenhuma prática, mas contribuiu em todas as discussões – reiterou a contribuição do colega que falou anteriormente e continuou sua consideração citando que percebeu alguns comportamentos individualistas sendo justificados por seus executores pelo fato de algumas meninas não terem tanta aptidão para a prática que estava acontecendo. Segundo a percepção da jovem, tais comportamentos insistiam em acontecer porque o grupo de meninos que se achava dono da bola e dos jogos enxergavam as meninas como pessoas que não sabiam jogar, que não eram rápidas e nem altas, e, por isso, não conseguiriam fazer um ponto sequer. A fala se encerrou com a aluna reforçando sua opinião de que achava aquilo uma grande injustiça.

Terminadas as contribuições de Água, o estudante Rio – identificado como o aluno PCD da turma – continuou a discussão, acrescentando que as pessoas mais habilidosas para aquelas práticas não davam chance às pessoas que não tinham o costume de praticar esportes (Charlot, 2002). A observação do jovem revela que, na EF, a agressividade pode não se manifestar apenas através de atos físicos, mas também pela violência simbólica (Bourdieu, 1998), que invisibiliza quem não se adequa a um certo perfil de rendimento e impõe uma dominação que naturaliza a exclusão de corpos considerados menos aptos.

Após isso, perguntei se havia mais alguma consideração acerca da primeira aula e, como obtive o silêncio como resposta, resolvi dar continuidade com o que estava planejado revisitando as memórias acerca do segundo momento. Continuei minha fala no sentido de reforçar que aquele foi um ponto de virada de chave na intervenção, pois ele teve como principal característica a cooperação e a integração entre todos/as que estavam participando.

Dando continuidade ao resgate das memórias sobre o segundo momento, reiterando a transição da competição para a cooperação, questionei o grupo sobre o que mais havia marcado ou feito eles refletirem de forma diferente sobre o jogo e sobre a convivência na escola. A

estudante Fogo prontamente destacou que a mudança para o formato em que todos/as participassem foi importante e trouxe também uma questão pessoal, revelando que, embora não estivesse se sentindo bem naquele dia, a atmosfera de alegria e de cooperação entre toda a turma a motivou a participar, pois, para ela, ver a turma incentivando a participação de todos/as, e colaborando entre si, foi o que consolidou a percepção de que é possível incluir e respeitar as diferenças entre os membros do coletivo. Em sua fala, percebi que transpareceu um brilho de esperança, ao notar que a turma passou a incluir ativamente colegas que antes ficavam às margens.

Nesse rastro de transformações, o estudante Vento trouxe uma reflexão que considero uma das mais potentes de toda a intervenção. Ele, que abertamente disse se sentir beneficiado pelo entrosamento com alguns colegas de turma, reconheceu que o foco na cooperação alterou, inclusive, a sua forma de pensar. Em sua percepção, a partir do momento em que o objetivo deixou de ser o ponto individual e passou a ser o sucesso do outro, enquanto grupo, a ação individual mudou. O jovem complementou sua fala afirmando que a mudança não ocorreu de forma automática, pois a vontade de vencer sozinho ainda pulsava, mas o compromisso com o grupo o direcionou para uma vigilância ética constante. Essa fala de Vento materializa a transcendência de limites propostas por Kunz (2004), na Pedagogia Crítico-Emancipatória, a partir do momento em que o estudante rompeu com a lógica do rendimento desportivo, e passou a exercitar o agir comunicativo e solidário.

Avançando para a análise do terceiro encontro interventivo, relembrei que o objetivo do referido momento foi, inicialmente, a criação do Pacto de Convivência e, posteriormente, a experimentação de jogos de handebol com base nas regras criadas pela própria turma. Logo após a minha explanação, a estudante Água ressaltou que, apesar da dificuldade, as regras permitiram que o entrosamento deixasse de ser um privilégio de poucas pessoas.

A jovem destacou que a regra em que todos/as da equipe teriam que ter posse da bola para poder finalizá-la ao gol foi o motivo que induziu os meninos a enxergarem as meninas como parceiras de jogo, e não como obstáculos ou pessoas sem aptidão. Água seguiu suas considerações, dizendo que essa democratização do espaço da quadra fez com que pessoas que antes se sentiam invisibilizadas passassem a ser mais participativas.

Diante das observações, entretanto, tocou-me positivamente o fato de que tanto Vento quanto Fogo agiram com honestidade, ao admitir que o cumprimento dessas novas normas foi um exercício difícil, pois realmente foi isso que aconteceu durante a prática em si. A dupla ponderou que a escola, muitas vezes, tende a acostumar seus sujeitos com regras impostas

hierarquicamente, e que exercer a autonomia de seguir regras criadas por eles/as mesmos/as exigiu um esforço de adaptação que o tempo escasso de cada aula nem sempre comporta.

Ainda refletindo sobre a construção desse novo ambiente, a estudante Terra – jovem com forte perfil de popularidade e influência social entre os pares – corroborou a percepção de mudança, ao pontuar que a transição da competição para a cooperação contribuiu para que ela e outras pessoas passassem a confiar mais uns/as nos/as outros/as, citando também que isso fortaleceu o espírito de equipe, pois nesse processo conseguiu conviver em harmonia com as diferenças da turma, inclusive fora da quadra. e dialogando com quem não era tão próxima.

Nesse contexto analítico, até mesmo os silêncios trouxeram-me dados empíricos pertinentes. O estudante Sol – jovem atravessado por delicados conflitos e problemas familiares, que tem dificuldade de se expressar publicamente, mas que participou de todos os momentos da intervenção –, ao ser questionado sobre as lições da quadra, optou por responder um breve “não sei explicar”. Apesar da minha percepção de que o jovem conseguiu interagir e ressignificar a comunicação com a turma ao longo da intervenção, esse recuo evidenciou que a assimilação de uma nova cultura de convivência, e a coragem para expressar sentimentos possuem um tempo particular para cada indivíduo. Diferente de um desinteresse ou atestado de ausência, entendi que essa taciturnidade se tratou do recolhimento introspectivo e cauteloso de um jovem que ainda está construindo a segurança necessária para se colocar verbalmente na dinâmica reflexiva do grupo.

Percebendo que Sol ficou em silêncio, Rio, em uma demonstração de empatia e coragem, pediu a palavra e citou que o período de cinco minutos para cada jogo e a regra que permitia dar até cinco passos com a bola foram as únicas coisas que ele não gostou naqueles jogos. Como ele havia pesquisado sobre as regras do handebol em casa, estava preparado e inclusive treinou para dar os três passos, conforme as regras oficiais (Franke, 2018), mas disse que se sentiu confuso com a adaptação feita pela regra criada pelo grupo. Rio asseverou que, apesar de sua insatisfação, sabia que era preciso respeitar a regra pelo fato dela ter sido escolhida por toda a sala.

Tocado pela fala de Rio, Vento continuou a reflexão mencionando que sentiu dificuldade para seguir aquelas regras, pois, para ele, a adaptação ao que foi definido demandaria mais tempo e que por isso acabou tendo atitudes que relembavam o individualismo dos primeiros jogos propostos na intervenção. Nesse momento, questionei Vento sobre se conseguiria expandir sua análise na dificuldade em seguir regras para fora daqueles jogos, especificamente em situações ocorridas na escola. O jovem me respondeu revisitando sua trajetória nas etapas anteriores da Educação Básica, citando que, em cada escola que estudara, vivenciou realidades

diferentes, em que nem sempre era fácil se adaptar ao ambiente, mas, mesmo assim, ele tentava seguir com as normas locais.

Após essa fala, perguntei se havia mais alguma consideração por parte do grupo e, tendo o silêncio como resposta, segui com o planejamento. Expliquei que estávamos chegando ao final daquele momento, e que aquela seria a minha última pergunta para reflexão coletiva. Nesse momento, apenas o estudante Trovão – jovem que, no cotidiano escolar, era frequentemente lembrado pelos atritos e pelas condutas disruptivas, mas que, paradoxalmente, nunca se omitiu das atividades, participando de forma intensa em tudo que foi proposto – não havia acrescentado nenhuma consideração. Enquanto professor-pesquisador, idealizei que ele iria se expressar espontaneamente. Contudo, em anuência com os preceitos de Rocha e Aguiar (2003), esta pesquisa intervenção me ensinou que o roteiro planejado nem sempre acompanha o tempo interno dos sujeitos da pesquisa e, compreendendo essa dinâmica, busquei uma forma intencional de integrá-lo ao momento reflexivo.

Direcionei o diálogo, então, para o ponto que considerei o ápice daquele Círculo de Catarse: a possibilidade de transpor o que foi vivenciado na quadra – conversar, criar regras coletivamente e buscar jogar de um jeito mais respeitoso – para o enfrentamento das violências e conflitos em outros espaços da escola (Charlot, 2002), como a sala de aula e os demais espaços durante os intervalos. O objetivo dessa provocação final era analisar se, de fato, houve o exercício da competência comunicativa (Kunz, 2004) e a construção de uma nova relação com os saberes experienciados (Charlot, 2000; 2003).

Terminada a minha interpelação, a estudante Fogo pediu a palavra e trouxe um relato que vislumbrava a mudança de postura da turma para além dos limites da quadra da escola. Para isso, Fogo perguntou a Rio se poderia utilizá-lo como exemplo para o que ia falar. O jovem acenou positivamente. A contribuição da jovem se deu no sentido de mostrar que, de acordo com o que ela observou, na segunda e na terceira aulas, a turma estava acolhendo Rio de forma respeitosa nas atividades, percebendo, de forma saliente na primeira aula, a exclusão do colega por parte de algumas pessoas. Notei, nesse momento, de forma prática, o início de uma reconstrução das relações entre os sujeitos da pesquisa, alicerçada no respeito mútuo.

Aproveitando o clima de reflexão e de escuta gerado por essa partilha, direcionei-me intencionalmente ao estudante Trovão, na tentativa de integrá-lo de forma ativa àquela última questão. Quebrando o seu silêncio, o jovem surpreendeu positivamente o grupo ao reconhecer publicamente – e de maneira breve – que a vivência das aulas o ajudou a melhorar no convívio dele com as outras pessoas, e a repensar o seu próprio modo de falar e agir, pois realmente ficou assustado ao ouvir tantos apontamentos negativos acerca de sua conduta.

Assim como escolhi não me atentar apenas na brevidade do que foi dito por Sol, anteriormente, refletir sobre a efemeridade dessa contribuição de Trovão me permitiu entender o peso dos significados que aquele momento proporcionou aos/às presentes. O fato de eu escutar um jovem tão habituado a centralizar queixas de indisciplina e de outras condutas disruptivas, e a reconhecer que mudar a forma de se comunicar com outras pessoas transformou relações que, segundo o aluno, ele mesmo prejudicou foi, para mim, um indicador de que a intervenção atingiu as raízes do enfrentamento à violência escolar (Charlot, 2002). A fala de Trovão materializou a essência do agir comunicativo (Kunz, 2004), e evidenciou que, quando se estabeleceu uma relação com os saberes vivenciados (Charlot, 2000), a energia, que antes o jovem direcionava para o conflito, encontrou espaço para se ressignificar em diálogo e mediação.

Após esse momento proporcionado por Trovão, o estudante Vento trouxe contornos de profunda maturidade, ao argumentar que muitas pessoas presenciam injustiças na escola, mas preferem lavar as mãos dizendo que “não é problema meu”. Vento ressaltou que, para melhorar a convivência, não basta ter a atitude de falar, é preciso ter a “atitude de fazer”. A estudante Água reforçou essa percepção, complementando que, se as pessoas comessem a incluir mais, a ter mais respeito e a conversar mais, tudo ficaria melhor. O mais interessante dessa cobrança pela “atitude de fazer”, conforme Freire (1996; 2024), é que se traduz nas palavras dos/as próprios/as alunos/as o sentido da práxis pedagógica, já que a consciência crítica que o grupo construiu se encaminhou para o entendimento de que a verdadeira mudança exige uma ação direta na realidade.

Como culminância desse ciclo de escuta e materializando essa ação, na realidade exigida pelo grupo, o relato do estudante Rio validou a intervenção pedagógica de forma tocante, já que, em certo momento, o jovem admitiu sofrer com a exclusão por não ter o costume de praticar esportes, mas que também revelou que a experiência com os jogos cooperativos e as regras adaptadas o ajudaram a lidar com as tensões e com os diversos conflitos que enfrentava no ambiente escolar. Rio concluiu que, mesmo continuando com dificuldades técnicas, sentiu que foi ganhando espaço nos jogos e, na minha percepção como professor-pesquisador, esse espaço relatado pelo jovem transcende a ocupação física ou tática da quadra em direito de existir, de tentar e de pertencer àquela comunidade escolar.

Para fechar a análise do nosso Círculo de Catarse, destaco uma fala da estudante Fogo sobre a ética no convívio diário, que é um ponto bastante sensível na rotina escolar. Ao alertar a turma de que o “ranço” por um/a determinado/a colega não pode anular o respeito necessário por todos os sujeitos da escola, a jovem resumiu o desafio diário que é conviver em comunidade. Escutar uma aluna concluir que a melhor saída para frear a agressividade é ter o

discernimento de separar as antipatias individuais das regras de convivência foi, sem dúvida, um encerramento promissor para aquele nosso momento em grupo.

No hiato entre a finalização da gravação em áudio daquele momento e a organização dos/as alunos/as para o retorno à sala de aula, senti que o handebol havia cumprido ali a sua função de não ser apenas uma prática corporal com bola e com foco em rendimento para se tornar um território de formação cidadã, fomentando a reconstrução da relação com o saber e com o próximo (Charlot, 2000; Franke, 2018; Santos, 2021).

4.1.6.2 A “Atitude de Fazer” na construção coletiva da Carta de Compromisso

Finalizado o momento com o grupo que integrou o Círculo de Catarse, já em sala, expliquei para a turma que aquele seria o momento que encerraria o processo interventivo, e que a participação do coletivo era de grande importância. Continuei minha fala perguntando à dupla que coordenou as ações com os/as demais estudantes se tudo ocorreu de maneira tranquila, e ambos responderam que a turma deu trabalho no início, porém, depois, foi possível se concentrar e focar no que havia sido acordado.

Já na materialização da atividade, pedi para que, quem quisesse, lesse suas propostas para toda a sala. De início, ninguém falou nada. Com isso, precisei intervir e perguntei a uma estudante sobre o que ela havia anotado. A jovem respondeu citando suas propostas e, em seguida, outras pessoas da turma continuaram acrescentando suas proposições. Todas as proposições foram anotadas em uma folha, por mim, para que eu tivesse ciência de tudo que a turma conseguiu criar. Depois disso, o foco se direcionou para a escolha coletiva das propostas que integrariam a nossa Carta de Compromisso. Mais uma vez, cumprindo o meu papel de escrivão, redigi as propostas escolhidas pela turma no quadro branco.

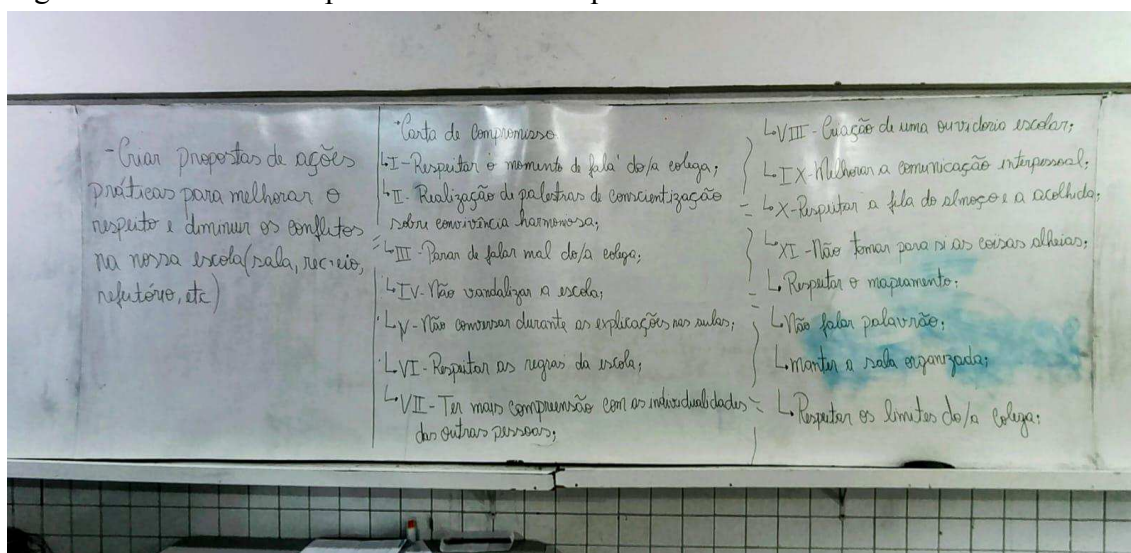
As sugestões de ações práticas para melhorar o respeito entre os sujeitos escolares e diminuir os conflitos na EEEP José Ivanilton Nocrato, criadas pelo 1º Química, foram:

- I. Respeitar o momento de fala do/a colega;
- II. Realização de palestras de conscientização sobre convivência harmoniosa;
- III. Parar de falar mal do/a colega;
- IV. Não vandalizar a escola;
- V. Não conversar durante as explicações nas aulas;
- VI. Respeitar as regras da escola;
- VII. Ter mais compreensão com as individualidades das outras pessoas;
- VIII. Criar uma ouvidoria escolar;

- IX. Melhorar a comunicação interpessoal;
- X. Respeitar a fila do almoço e a acolhida;
- XI. Não tomar para si as coisas alheias;
- XII. Respeitar o mapeamento;
- XIII. Não falar palavrão;
- XIV. Manter a sala organizada;
- XV. Respeitar os limites do/a colega.

A imagem a seguir retrata a construção final da Carta de Compromisso, que foi escrita no quadro branco da sala da turma participante da intervenção deste trabalho:

Figura 4 – Carta de Compromisso escrita no quadro branco



Fonte: acervo pessoal do pesquisador (2025).

Ao terminar a escrita das regras no quadro branco, citei algo que observei e que achei pertinente para o referido momento: “viemos da situação inicial de ‘caos’ para o estado ‘diálogo’ final”. Percebi que ali, a competência comunicativa proposta pela Abordagem Crítico-Emancipatória (Kunz, 2004) não foi só exercitada, mas consolidada ao final do processo. Com isso, também entendi que se abriu um leque de possibilidades para a potencialização dessa e de outras competências, bem como de perspectivas de ensino da EF para o enfrentamento de outras problemáticas sociais.

Após isso, encerrei a intervenção desta pesquisa de mestrado agradecendo – mais uma vez – à turma, que abraçou a ideia e vivenciou as aulas da maneira mais espontânea possível. Acredito que, inclusive, esse ciclo estreitou os laços que construí com a turma e tornou o diálogo com eles/as ainda mais acessível.

Após o término, além da sensação de que, apesar das intempéries que redirecionaram o curso da proposta inicial, veio também o sentimento de gratidão a tudo que aconteceu até que chegássemos àquele momento. À luz das principais proposições teóricas que me nortearam ao longo desse processo, juntamente com as experiências da minha trajetória de vida, deixei a sala com a convicção de que o esporte se tornou, de maneira prática, uma esfera pública de debate, onde a violência escolar foi enfrentada não com punição, mas com o fomento do diálogo e da comunicação (Charlot, 2000; 2002; Freire, 1996; 2024; Kunz, 2004; Rocha; Aguiar, 2003).

4.2 Síntese temática: os caminhos para o enfrentamento da violência escolar

Encerrada a escrita das informações e das análises advindas do diário de campo, senti a necessidade de organizar a diversidade de nuances que permearam tal redação em categorias que dessem conta de responder ao problema desta pesquisa. Assim sendo, foi a partir da narrativa das aulas, dos elementos do Círculo de Catarse e da materialidade da Carta de Compromisso, juntamente com o prosseguimento das etapas de codificação e de refinamento propostas pela AT (Braun; Clarke, 2006; 2013), que se tornou possível identificar padrões de mudança no comportamento da turma. Sustentado pelas lentes de Charlot (2000; 2002), Kunz (2004) e Freire (1996; 2024), consegui estruturar esse degradê empírico em três eixos analíticos, que serão detalhados nas subseções a seguir.

4.2.1 Tema 1: da exclusão simbólica ao pertencimento – a ressignificação da prática corporal e a superação do individualismo

O primeiro tom desse degradê empírico revelou-se na transição entre a exclusão nas práticas e o sentimento de pertencimento àquele processo. Revisitando as memórias do nosso primeiro encontro na quadra da escola, o que me inquietou inicialmente foi o pedido para a não participação de seis alunas, que preferiram o refúgio da arquibancada sem nem ao menos se darem a chance de vivenciar o que estaria por vir. A quadra, naquele momento dominada por quem possuía mais habilidade técnica – inclusive, nomeado, no Círculo de Catarse pela estudante Água, como o lugar dos “donos da bola” – e sem muitas interferências de minha parte, reproduziu dizeres preconceituosos ao justificar que tal monopólio ocorria pelo fato das meninas serem lentas ou inaptas. Nesse contexto, entendi que essa dinâmica corporificou a face mais

cruel da violência simbólica de Bourdieu (1998), que é a agressão que acontece na invisibilização do sujeito, e que opera de forma silenciosa para negar, de antemão, o direito de jovens se relacionarem com os saberes (Charlot, 2000) provenientes daquela prática corporal.

A esperança de que a intervenção desconstruísse esse quadro preconceituoso e excludente veio a partir do impacto humano na mudança das regras para que todos/as participassem e se sentissem acolhidos/as. A partir do momento em que o foco dos jogos deixou de ser a vitória a qualquer custo e – quase – sem nenhuma restrição, passando a exigir a cooperação entre os grupos, a hegemonia técnica perdeu força, diminuiu o peso da prática anterior e permitiu, inclusive, que as estudantes outrora ausentes participassem daquela proposição prática.

O estudante Vento, outrora identificado como quem queria centralizar as ações e jogar sozinho durante as práticas, admitiu abertamente que a mudança de sua mentalidade, para que conseguisse jogar coletivamente, foi um exercício difícil, e sobre isso, busquei alicerce nas perspectivas da Pedagogia Crítico-Emancipatória (Kunz, 2004), para perceber que essa tensão entre vontade de vencer sozinho e necessidade ética – talvez pressão por uma conduta –, que incluísse os/as outros/as alunos/as nas atividades, foi o coração do processo de transcendência de limites desta pesquisa.

Respeitando e valorizando a minha intencionalidade enquanto professor-pesquisador desta pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003), reitero que o relato mais sensível desse pertencimento recém-conquistado veio da experiência do estudante Rio. Ouvir um jovem com deficiência, comumente posto à margem de práticas esportivas de rendimento, partilhar que as adaptações o ajudaram a lidar com a tensão, além de ganhar espaço entre os sujeitos da turma, foi uma experiência bastante catártica para mim.

Sob a lente teórica desta pesquisa, conforme Charlot (2000; 2002), o espaço que Rio relatou ter conquistado se configurou como uma reconstrução positiva de sua relação com o ambiente e com as aulas de EF, onde a violência na escola foi ressignificada e traduzida na conquista do sagrado direito que o jovem teve de existir, de errar e de participar ativamente.

4.2.2 Tema 2: o agir comunicativo em quadra – o diálogo como dispositivo de desconstrução da agressividade

Na esteira de transformações que fomos vivenciando, a dinâmica da quadra foi, gradualmente, ganhando um novo tom. Se nos primeiros encontros a linguagem do jogo resumia ao esbarrão ríspido, ao xingamento, à conduta individualista, à vontade de vencer a qualquer custo, ou ao silêncio de quem simplesmente desistia da aula, o avanço das proposições

seguintes provocou a turma a acionar o diálogo como uma nova perspectiva de gerência de conflitos, ressignificando a relação com os saberes vivenciados (Charlot, 2000).

Para mim, foi marcante testemunhar como o exercício do diálogo desestruturou práticas violentas entre adolescentes com perfis de conduta bastante distintos. Com isso, pude constatar, na quadra, que o agir comunicativo proposto por Kunz (2004) não se trata de uma utopia teórica, mas de um artefato possível de mediação de conflitos. O instante em que algumas alunas deixaram de aceitar a exclusão de forma passiva, e passaram a demarcar os seus limites verbais contra as atitudes individualistas, representou uma mudança no prisma da nossa intervenção.

O impacto dessa abertura no diálogo conseguiu acessar quem mais necessitava dele, e isso foi percebido na fala do estudante Trovão. Em seu desabafo, o jovem – habituado a ser apontado como um dos principais alvos das queixas de indisciplina na escola – surpreendeu a mim e ao grupo, ao admitir, pública e vulneravelmente, que ficou assustado quando ouviu de colegas que sua forma de agir assustava e até magoava pessoas. A atitude do aluno em reconhecer o erro, chegando ao ponto de procurar orientações com sua mãe, em casa, sobre como melhorar seu comportamento, demonstrou que a intervenção mexeu em raízes profundas. Ali, conforme o que Kunz (2004) cita sobre o agir comunicativo, a energia, antes canalizada para o conflito, encontrou um escoamento na autorreflexão.

Por outro lado, compreendi na pele que o ritmo da construção proposta por esta pesquisa possuiu um relógio próprio para cada sujeito. O recolhimento de Sol, que optou por responder apenas com um “não sei explicar” durante as nossas reflexões com o Grupo de catarse, mostrou-me que a construção da segurança necessária para falar de sentimentos exige tempo e paciência, especialmente para jovens que se encontram atravessados/as por conflitos familiares, além de outras ações excludentes. Porém, quando expandi a análise para o coletivo, ancorado em Charlot (2002), que cita que a violência explode e ganha espaço exatamente onde a palavra falta, o que presenciei na quadra, durante a intervenção, foi a confirmação de que a hostilidade geral foi definindo a partir do momento em que o diálogo assumiu o protagonismo e a agressividade não teve mais espaço para imperar.

4.2.3 Tema 3: práxis e autonomia estudantil –a transcendência de limites na construção coletiva do Pacto de Convivência

O último compasso deste nosso degradê empírico atesta que a conscientização construída ao longo das aulas não ficou aprisionada no campo das intenções ou do discurso, mas foi

transbordando para a realidade baseada na materialização da essência da práxis pedagógica (Freire, 1996; 2024). Para mim, o mais bonito deste processo foi perceber que a faísca para a ação concreta não partiu de uma orientação minha, mas das inquietações do grupo, como no caso do estudante Vento. Alertando a turma de que não adiantava apenas observar injustiças de maneira imparcial, o estudante reiterou a urgência de buscar a “atitude de fazer”, e sua fala foi robustecida pela estudante Água, que reforçou a necessidade de exercitar, e de fomentar a inclusão e o diálogo como atitudes reais do dia a dia. Além disso, a estudante Fogo corroborou com a discussão ao alertar que as antipatias pessoais não poderiam jamais anular o respeito ético e o convívio escolar. Baseado nessas ações, o grupo assumiu as rédeas do seu próprio processo de humanização e enfrentamento das violências (Charlot, 2000; 2002).

Como prova cabal de que esse protagonismo não se restringiu apenas às falas dos/as estudantes presentes no pequeno grupo que estava no pátio, o restante da turma vivenciava, dentro da sala de aula, um exercício autêntico de autogestão. Mediados/as por duas lideranças da turma, o grande grupo conduziu a atividade “Construindo Pontes”, com o objetivo de pensar em estratégias reais para pacificar os atritos diários, de acordo com o que aprenderam sobre a tridimensionalidade da violência escolar proposta por Charlot (2002).

Diante desse contexto, ter a confiança de deixar dezenas de adolescente organizando-se sozinhos/as e, ao retornar, deparar-me com um ambiente – mesmo com relatos esporádicos de indisciplina feitos pelas lideranças – focado na elaboração dos acordos coletivos, apresentou-se para mim como o ápice da concretização da emancipação proposta por Kunz (2004), já que, naquele instante, ficou nítido que os/as estudantes já alcançavam a autonomia necessária, e não precisavam mais do peso da minha autoridade para balizar as suas condutas éticas.

Coroando essa construção, assumi intencionalmente apenas o papel de redator das regras no quadro branco, limitando-me a registrar as escolhas da turma. A Carta de Compromisso que emergiu daquela lousa transpassou as paredes do ginásio, e extrapolou as regras do handebol, já que, ao pactuarem normativas contundentes, como respeitar a fila do almoço, parar de falar mal do/a colega e criar uma ouvidoria escolar, por exemplo, os alunos transformaram a vivência corporal adaptada em um autêntico código de convivência cidadã. Ali, a Educação Física fez-se ponte para que aqueles/as jovens refizessem a sua relação com o saber, com a escola e com a dignidade do outro e consigo mesmos/as, transcendendo os limites da quadra para a vida (Charlot, 2000; Kunz, 2004).

4.3 Limitações do estudo e inquietações futuras

Viver o processo de construção desta pesquisa me proporcionou diversos momentos reflexivos e, inclusive, honrou e reafirmou valores construídos ao longo da minha jornada de vida. Contudo, em um exercício de honestidade acadêmica, reconheço que o desenvolvimento desta intervenção com apenas uma turma, ao longo de um recorte restrito de quatro encontros, com duração de cinquenta minutos cada, configura-se como um fator limitante inerente a este trabalho (Rocha; Aguiar, 2003).

A minha experiência como docente da escola me proporcionou os saberes necessários para entender que a desconstrução da violência estrutural (Bourdieu, 1998; Charlot, 2002) e o fomento de uma cultura de paz (Chrispino; Santos, 2011; UNESCO, 1999) na instituição demandam um processo que deve ser contínuo e de longo prazo. Revisitando um dos principais objetivos da pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003), que reside na intencionalidade de transformar o contexto local através de ações pedagógicas, posso afirmar que essas limitações de tempo e de quantidade de sujeitos participantes apresentaram-se como barreiras logísticas significativas.

Soma-se, a essas questões logísticas, a minha implicação subjetiva enquanto professor-pesquisador e Professor Diretor de Turma do grupo. Sendo eu o mediador direto da intervenção, reconheço que o vínculo construído com os/as estudantes pode ter influenciado o teor dos relatos colhidos. Embora a pesquisa-intervenção pressuponha essa inserção (Rocha; Aguiar, 2003), atino com o risco de os/as participantes responderem às indagações com conteúdos que buscassem corresponder às minhas expectativas pedagógicas. Por isso, busquei abrandar esse viés através do Círculo de Catarse e do incentivo à escuta sensível, e priorizei a autenticidade das vozes em detrimento de uma concordância formal com a proposta.

Diante dessas questões, precisei, enquanto planejava a execução do processo interventivo, buscar maneiras de fazer com que as ações fossem direcionadas para a promoção de espaços que proporcionassem imersões reflexivas. E assim aconteceu. Com isso, mesmo diante dessa brevidade cronológica, atesto que a densidade das discussões e o engajamento dos/as estudantes permitiram o aprofundamento da proposta e provaram que a qualidade da interação pedagógica vivenciada pôde, no contexto investigado, superar as restrições do relógio (Charlot, 2000; Rocha; Aguiar, 2003).

Também não posso deixar de citar a questão de gênero que atravessou o período prático da intervenção. Como as meninas eram maioria significativa na turma, percebi que o individualismo masculino e a própria violência simbólica apareciam de um jeito bem particular

em quadra (Bourdieu, 1998; Charlot, 2002). Mesmo que eu não tenha focado o trabalho especificamente nisso, foi perceptível que a disputa pelo espaço de experiência das práticas corporais e pelo reconhecimento no esporte é marcada por questões sociais que merecem um olhar mais atento, principalmente sobre como as alunas ocupam e ressignificam o uso da quadra na escola.

Esse aprofundamento, longe de encerrar o debate, atuou como um catalisador para novas inquietações que continuarão a orientar a minha práxis docente e investigativa. A primeira delas diz respeito ao desejo de seguir pesquisando a “relação com o saber” (Charlot, 2000) na EFE, buscando compreender de forma mais acurada como os/as jovens significam, rejeitam ou se apropriam das diferentes vivências corporais. Paralelamente, almejo expandir o meu horizonte teórico-metodológico, buscando conhecer e dialogar mais intimamente com outras perspectivas pedagógicas. Tenho um interesse particular em me debruçar sobre a vertente Crítico-Libertadora (Bossle, 2023; Maldonado, 2024), acreditando que a interlocução entre os seus pressupostos e a base Crítico-Emancipatória (Kunz, 2004), que balizou este estudo, poderá enriquecer sobremaneira a minha atuação profissional.

Por fim, ver na prática que a quadra funciona como um laboratório real para o respeito e para a convivência faz-me querer ir além (Rocha; Aguiar, 2003). A minha principal inquietação agora é entender como a EF pode trazer para o jogo o debate sobre outras violências sociais que marcam o dia a dia da escola, como o racismo, a xenofobia e a LGBTfobia. Ao concluir esta dissertação de mestrado, valorizando as luzes teóricas que solidificaram este processo (Bourdieu, 1998; Charlot, 2000; 2002; Candau, 2011; Freire, 1996; 2024; Kunz, 2004), meu foco é continuar usando as aulas não apenas para ensinar o movimento, mas para problematizar essas realidades, cumprindo o papel da escola pública de formar jovens que pensem e ajam por si mesmos/as.

5 O RECURSO EDUCACIONAL: UMA ESTRATÉGIA PARA A PRÁXIS TRANSFORMADORA

Vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), este trabalho prevê, para além da pesquisa acadêmica, a elaboração de um recurso educacional que possa ser aplicado por outros/as professores/as da Educação Básica. Desse modo, a presente pesquisa culminou na criação de um Caderno Pedagógico, intitulado “Corpos em diálogo: as práticas corporais como dispositivo para o enfrentamento da violência escolar” (Charlot, 2002). Este material tem como objetivo central oferecer um roteiro teórico-metodológico para docentes de Educação Física que desejem utilizar as diversas manifestações da cultura corporal como meio para, a partir da problematização da violência, construir estratégias de enfrentamento, fomentando uma cultura de paz, de diálogo e de respeito (Candau, 2011; Charlot, 2000; Chrispino; Santos, 2011; Freire, 1996; 2024; Kunz, 2004; Rocha; Aguiar, 2003).

O caderno teve sua estruturação a partir das experiências e das reflexões construídas durante a intervenção proposta por este trabalho, que se desenvolveu no contexto do handebol, enquanto fenômeno esportivo (Franke, 2018; Silva, 2021). É importante ressaltar que a organização do recurso educacional, proposta em quatro encontros, segue o que foi planejado conforme a necessidade logística do contexto pesquisado, apresentando-se como um roteiro flexível e adaptável. Conforme Rocha e Aguiar (2003), a intenção é que os/as professores/as possam expandir ou compactar a proposta, conforme as demandas e a realidade de suas turmas e/ou contextos locais.

A sequência didática sugerida parte de um primeiro momento focado na vivência da prática corporal espontânea, cujo objetivo é permitir que as dinâmicas relacionais e os conflitos habituais se manifestem para serem problematizados em roda de conversa. Ressalte-se o cuidado docente nesta etapa inicial, pois, a depender do clima da turma e do contexto social em que a escola se insere, a vivência de uma prática corporal puramente espontânea pode ser adaptada, dando lugar a atividades mais estruturadas que garantam a segurança e o acolhimento de todos os sujeitos (Charlot, 2000; 2002; Kunz, 2004; Rocha; Aguiar, 2003).

O segundo momento aprofunda a reflexão, transitando da vivência para a conceitualização, onde o objetivo é instrumentalizar os estudantes com um referencial para que possam nomear e compreender as violências que experienciam. Para isso, o/a docente-mediador/a introduz, por meio de um diálogo temático e não de uma aula expositiva, as dimensões da violência escolar propostas por Charlot (2002), conectando-as diretamente com as situações que emergiram no encontro anterior. Paralelamente, oferecendo uma alternativa concreta à lógica

competitiva, assim como o que ocorreu nas pesquisas de Silva (2021) e de Somariva e Cruz (2018), as práticas corporais são intencionalmente direcionadas para a cooperação, com atividades que exijam a resolução conjunta de problemas e a ajuda mútua.

Essa quebra com o modelo tradicional de esporte, focado na vitória e no desempenho individual, conforme as ideias de Kunz (2004), é um passo pedagógico que busca desconstruir as dinâmicas de exclusão e rivalidade, que frequentemente geram conflitos. Ao propor vivências cooperativas, oferece-se aos estudantes a experiência de uma outra forma de se relacionar através do corpo, pautada na interdependência e na solidariedade, construindo a base de confiança para o próximo passo da intervenção.

Ancorado nas ideias de Charlot (2000) e Kunz (2004), o terceiro encontro representa o ápice da proposta, sendo o momento de exercitar a autonomia e a competência social. Nele, os/as estudantes são convidados/as a se tornarem protagonistas do processo, passando de meros/as praticantes a construtores/as das regras do jogo. Em grupo, eles/as deverão criar um acordo de convivência para a experiencição da prática corporal problematizada, negociando coletivamente quais atitudes são permitidas ou incentivadas para garantir um ambiente mais justo e respeitoso. A vivência de um momento autogerido por esse acordo representa a transformação em ato, a materialização da reflexão em uma nova forma de experimentar, fortalecendo, de acordo com Charlot (2000), a relação com os saberes vivenciados.

Por fim, o quarto momento é dedicado à síntese da experiência e à reflexão para a práxis, consolidando a “competência comunicativa” (Kunz, 2004, p. 41). Para garantir que todos/as os/as estudantes possam se expressar e organizar suas ideias, o caderno sugere que esta etapa se inicie com debates em pequenos grupos. Em seguida, o/a docente-mediador/a deve conduzir um Círculo de Catarse com a turma inteira, com o objetivo de construir uma síntese coletiva dos aprendizados e conectar as vivências da intervenção com o cotidiano escolar, transformando a reflexão em um compromisso para a ação. Além de uma avaliação, essa etapa visa a consolidação do processo, em que os/as estudantes articulam a vivência prática com suas realidades pessoais (Charlot, 2000; 2002; Rocha; Aguiar, 2003).

O recurso educacional em questão, assim como na perspectiva desta pesquisa, também se alinha à intencionalidade de transformação da realidade, premissa da pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003), e busca, nesse processo, ressignificar a relação com os saberes dos/as estudantes, conforme proposto por Charlot (2000).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à última etapa desta caminhada investigativa, em um exercício de honestidade não apenas com as informações produzidas, mas com a própria essência da educação, resgatei o momento em que idealizei esta pesquisa. Naquele momento, o fantasma da violência estrutural que rondava a escola e toda a comunidade de Guaiúba, chegando até a esvaziar a nossa escola com boatos de ataques criminosos ao longo do processo, parecia uma barreira intransponível. Por ter criado um forte vínculo afetivo com o que foi – e ainda é – o local em que tive a minha primeira experiência com a Educação Básica Pública, a inquietação que me tirava o sono era descobrir como a EF, tantas vezes usada ao longo de sua história como ferramenta de adestramento, controle social e seletividade técnica (Castellani Filho, 2013; Soares, 2007), poderia ser subvertida para servir como meio fomentador de uma cultura de paz (UNESCO, 1999; Santos et al., 2024).

Para responder a esse dilema, então, em consonância com Charlot (2000) e Freire (1996; 2024), desapeguei-me da ideia de utilizar receitas prontas e me ancoriei na urgência de transformar a minha angústia em práxis. Era necessário eleger um caminho metodológico capaz de desestabilizar as relações de poder que já estavam cristalizadas no ambiente escolar e, mais especificamente, no dia a dia da turma. Dessa forma, ao chegar ao desdobramento da pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003), entendi que foi com a intencionalidade de transformação local almejada pelo método, que o handebol – outrora presente em minha vida com o seu caráter de rendimento esportivo – assumiu o papel de dispositivo mediador, assim como ocorreu no trabalho de Santos (2021), e a turma do 1º ano do curso técnico em Química se tornou o laboratório vivo de problematização desse anseio.

Agora, ao avaliar a trajetória dentro desse laboratório vivo, afirmo com convicção que o objetivo central desta pesquisa foi alcançado. Entretanto, a jornada me pôs frente a frente com feridas abertas no próprio tecido escolar. Inicialmente, ao analisar, junto com a turma, suas percepções sobre as violências cotidianas, o diagnóstico inicial da quadra refletiu, de forma cristalina, o que Charlot (2002) define como violência da escola, e o que Bourdieu (1998) entende por violência simbólica, pois o que pude observar foi um espaço dominado pela hegemonia técnica, sem a minha intervenção para que esse cenário mudasse, do qual os/as estudantes menos habilidosos/as eram invisibilizados/as e excluídos/as da construção harmoniosa da relação com aquele saber corporal (Charlot, 2000).

A grande virada ocorreu justamente na transição desse diagnóstico passivo para a

ação pedagógica transformadora, que despiu o handebol de sua armadura estritamente competitiva (Franke, 2018), e ressignificou a referida prática corporal por meio da Abordagem Crítico-Emancipatória (Kunz, 2004), fazendo com que o esporte deixasse de ter um fim em si mesmo para se tornar um dispositivo que criou, conforme Charlot (2000), as condições necessárias para a construção de novas relações sociais. As práticas com o handebol provaram, no calor dos jogos e nos diálogos do Círculo de Catarse, que os atritos rotineiros e o silenciamento perdem força quando a aula é alicerçada no princípio da cooperação.

Observar a turma deixar de focar apenas na competência objetiva para exercitar plenamente a competência comunicativa na resolução dos conflitos foi a constatação empírica de que a agressividade pode ser superada quando o ambiente oferece espaços reais de escuta (Kunz, 2004). Essa percepção dialoga intimamente com a premissa de Charlot (2000, p. 16) de que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso”, pois, de modo análogo, a experiência na quadra conseguiu mostrar que não existem jovens violentos por natureza, mas sim alunos/as colocados/as em situações de violência e invisibilidade que, ao terem a dinâmica do ambiente transformada, revelam todo o seu potencial empático e dialógico.

Assim sendo, entendi que este agir comunicativo transbordou as linhas que delimitam o espaço da quadra, e o fato de os/as estudantes procurarem o diálogo para reparar os seus erros atesta a superação de uma lógica bancária de ensino em favor de uma educação como prática da liberdade (Freire, 1996; 2024; Kunz, 2004). A elaboração autônoma da Carta de Compromisso coroou este processo, materializando a reflexão crítica aliada à ação concreta, em que os sujeitos desta pesquisa, munidos de confiança, demonstraram ser os mais potentes mediadores das violências nas suas relações (Charlot, 2000; 2002).

Como reflexo direto desta trajetória e cumprindo o compromisso inerente ao ProEF, compreendi que todo esse processo não deveria ficar restrito às páginas desta dissertação e, por isso, o desdobramento de tudo o que vivemos na quadra tomou forma no Caderno Pedagógico “Corpos em diálogo: as práticas corporais como dispositivos para o enfrentamento da violência escolar”. Organizando esse material, minha intenção esteve longe de criar um manual com fórmulas prontas ou distantes da realidade. Pelo contrário, busquei sistematizar uma proposta que nasceu das nossas próprias tensões e das conquistas diárias, com a esperança de que esse registro chegue às mãos de outros/as colegas docentes e de que possa encorajá-los/as também a apostar nas práticas corporais como um caminho viável para mediar e ressignificar conflitos no dia a dia escolar (Candau, 2011; Charlot, 2000; 2002; Freire, 1996; 2024; Rocha; Aguiar, 2003).

Assim, o legado desta intervenção teima em transcender o calendário letivo e as próprias páginas deste documento. Para os/as estudantes da turma, ficou o entendimento prático

de que o ambiente escolar pode ser um espaço de acolhimento, onde a palavra, finalmente, substitui a lei do mais forte. Para mim, cumprindo com o propósito final de refletir sobre minha prática docente, a tessitura deste trabalho representou um verdadeiro resgate pedagógico e humano. Confrontar as minhas falhas, desconstruir a minha postura impositiva de outrora e testemunhar a emancipação da turma participante renovou a minha esperança de que a quadra da escola continue sendo esse território onde não entregamos uma bola apenas para ensinar a jogar, mas, fundamentalmente, para ensinar a (re)existir e a conviver com o outro.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. O.; CASAGRANDE, N.; TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. O. A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338529009>. Acesso em: 17 set. 2025.
- ALMEIDA, A. S.; LUCAS, B. B. A Educação Física sob direção de Kunz. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 8, n. 1, p.77-99, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277841439_A_educacao_fisica_sob_direcao_de_Kunz. Acesso em: 06 set. 2025.
- ALMEIDA, U. R. Violências na escola: gestão de riscos e produção de saúde. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 314-331, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/61855>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- AVANCI, J. Q.; PESCE, R. P.; ALBUQUERQUE, A. P. L. C.; FERREIRA, A. L. Reflexões sobre os efeitos da violência na saúde de alunos e professores. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINI, P.; AVANCI, J. Q.; NJAINE, K. (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, p. 191-218.
- BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. A Educação Física no Ensino Médio Integrado a partir de marcos legais: da negação às possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhqPjd5Ky8gzxgzxf9k9Gg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- BARDARÓ, L. F.; SILVA, N. B.; OLIVEIRA, V. M.; MENEGALDO, P. H. I.; SOUZA, J. “Abordando” as abordagens da Educação Física escolar brasileira: uma análise reflexiva. **Revistas**, [s. l.], n. 47, p. 463-473, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8676840.pdf>. Acesso em: 17 set. 2025.
- BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-104.
- BATISTA, J. G.; MALDONADO, D. T. Corpo, padrão de beleza, saúde e educação física escolar: construindo novas formas de olhar. **Profiscientia**, Cuiabá, n. 16, p. e2022001, 2024. Disponível em: <https://profiscientia.ifmt.edu.br/profiscientia/index.php/profiscientia/article/view/163>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- BELTRAMI, D. M. **A educação física na política educacional do Brasil pós-64**. Maringá, PR: Eduem, 2006.
- BOSSLE, F. Algumas notas para a constituição de uma teoria Pedagógica Crítico-Libertadora da Educação Física (escolar): corpo do oprimido/corpo consciente/onto-episteme. In: BOSSLE, F.; PRODÓCIMO, E.; MALDONADO, D. T. (org.). **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023.

pp. 52-79.

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

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resolucao_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <http://www.informaworld.com/smpp/contentdb=all~content=a795127197~frm=titlelink>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful qualitative research: a practical guide for beginners**. London: SAGE, 2013.

BRITO, R. M.; FRANCISCO, M. V. Projetos Político-Pedagógicos e violência escolar: (des)encontros da educação física em municípios do Paraná. **EccoS – Rev. Cient.**, [s. l.], n. 63, p. 1-18, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22157>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CAGLIARI, Mayara de Sena. **Pedagogia do esporte e TIC: contribuições para o ensino do handebol na educação física escolar**. 2018. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. 103 f.

CALAZANS, D. P. P.; SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/42FfVt7>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CAMPOS, C. J. G.; SAIDEL, M. G. B. Amostragem em investigações qualitativas: conceitos e aplicações ao campo da saúde. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 10, n. 25, p. 404-424, 2022. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/545>. Acesso em: 22 out. 2025.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://bi-lat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf>. Acesso em: 15 abr.

2025.

CANDAU, V. M. F. Diferenças, educação intercultural e decoloniedade. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949> Acesso em: 11 mar. 2025.

CARNAÚBA, M. E. C. Sobre a distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica em Max Horkheimer. **Kínesis**, Marília, v. 2, n. 03, p. 195-204, 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/14_MariaErbiaCassiaCarnauba.pdf. Acesso em: 06 jun. 2025.

CARNEIRO, N. C.; MUNHOZ, A. V.; DHEIN, G. Breve histórico do bullying: um olhar para o Nordeste brasileiro. **Contribuciones a las ciencias sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 13, p. e14038, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/14038>. Acesso em: 09 abr. 2025.

CARVALHO, D. M. S.; FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 148–168, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CASTRO, Lígia Estronioli de. **A construção de valores orientada pela Metodologia Callejra na Educação Física Escolar**. 2018. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP. 133 f.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato. Guaiúba, CE: Seduc-CE, 2025.

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**, [s. l.], v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5864>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHISPINO, A.; SANTOS, T. C. S. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57–80, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/v9gW9xNdm5fpHtGKtKkyGwq/?lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2025.

CHRISPINO, A.; MELO, T. B. DE; CHRISPINO, R. P. Violências escolares: uma revisão de literatura baseado na Análise de Redes Sociais. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, p. 1–27, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/42AKQ9G>. Acesso em: 17

mar. 2025.

CONCEIÇÃO, V. L.; ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 705-714, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/4ioQz8l>. Acesso em: 17 Mar. 2025.

CORDEIRO, R. V. B.; AQUINO, E. S. B.; GOMES, A. M. A. L.; TELES, M. D. R.; SOUSA, E. A.; RODRIGUES, G. G.; MENEZES, F. R. F.; LIMA, T. R. Q. F.; QUEIROZ, N. A. N. S.; OLIVEIRA, R. L.; MIRANDA, G. M. M. Bullying e cyberbullying no ambiente escolar: o papel da escola e dos familiares. **Revista foco**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. e4605, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4605>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CORDEIRO, V. H.; LEVANDOSKI, G. Handebol na escola: uma análise do conhecimento de estudantes no Ensino Médio. **Horizontes - Revista de Educação**, [s. l.], v. 4, n. 8, p. 33-42, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/5750>. Acesso em: 6 out. 2025.

CROCHICK, J. L.; RUFO, D. S.; REGINALDO, F.; PASCHOALETO, M. A.; PUCCI, R. Autoridade e autonomia no contexto da violência escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 46, pp. 01 - 13, 2025. Disponível em: <https://bit.ly/3Gfequ3>. Acesso em: 17 mar. 2025.

CRUZ, C. E. S.; SALLES FILHO, N. A. A promoção da educação para a paz na educação básica, através da educação física: análise das produções (2007-2016) do programa de desenvolvimento educacional do Paraná à luz das cinco pedagogias da paz. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 20, n. 7, p. 3005-3021, 2023. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1559>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CRUZ, P. K. A. **Explorando os transtornos alimentares em adolescentes escolares e as relações com a educação física escolar**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE. 34 f.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, S. C. Relação entre ensinar *a fazer* e ensinar *sobre o fazer* na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. pp. 01-24.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual.

In: MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 31-60.

DIAS, W. C.; RAMOS, M. D. P.; SILVA, O. O. N. O ensino do handebol nas aulas de Educação Física: um estado da arte. **inCORPORACÃO**, [s. l.], v. 1, n. 01, p. 89-99, 2023. Disponível em: <https://ojs3.uefs.br/index.php/incorporacao/article/view/9591>. Acesso em: 6 out. 2025.

DIAS, M. A. L.; ANDRADE, P. F. A.; CARREIRA, J. L. C. As hierarquias escolares e a violência entre estudantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 28, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/6059>. Acesso em: 19 ago. 2025.

DIAS, M. F. S.; COSTA, A. V. Prática pedagógica em educação física: atuação profissional no campo da abordagem crítico-emancipatória. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. e7857, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7857>. Acesso em: 6 set. 2025.

DUBOC, M. J. O.; PIMENTEL, S. C.; CARNEIRO, J. R.; MATOS, A. L. G. Bullying e desempenho escolar: leituras e compreensões. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 1, p. 21-37, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352434623_Bullying_e_desempenho_escolar_leituras_e_compreensoes. Acesso em: 19 ago. 2025.

ESPEJO, J. C. Discriminación y violencia homofóbica em el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, e230031, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RMvLNDxRVVRmRsZZxG-tmznL/abstract/?lang=es>. Acesso em: 19 mar. 2025.

FENSTERSEIFER, P. E.; JOHANN, M. R. Linguagem, corpo e educação física: o sempre insuficientemente dito. **Conexões**, Campinas, v. 19, e021023, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8662114/26888>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FERREIRA, H. S.; NASCIMENTO, K. F. Abordagens da Educação Física escolar: conceitos, surgimento e possibilidades de aplicação na prática pedagógica. In: FERREIRA, H. S. (org.). **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019. p. 9-28.

FONSECA, M. P. S.; CARDOZO, L. F. Processos de inclusão/exclusão: percepções sobre a Educação Física escolar na educação infantil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/110542>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FONSECA, M. P. S.; RODRIGUES, L. S.; OLIVEIRA, V. B. G.; MELHO, L. R. Jogos africanos no projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva. **Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3213>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FRANKE, R. A. **Metodologia do handebol**. Porto Alegre: SER-SAGAH, 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

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.

FREITAS, N. A.; MARQUES, F. R. D. A educação não escolar na periferia pode ensinar algo para a escola? **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 28, p. e280061, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pwvvqJpcJxWbpMRsRTV38sk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2025.

FRITSCHI, G. E. A.; SILVA JÚNIOR, A. P.; MACHADO, D.; HARRNISCH, G. S. Percepção dos alunos do ensino médio em relação a uma proposta de ensino das lutas nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 27, p. e74934, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/74934>. Acesso em: 19 ago. 2025.

GALUCH, M. T. B.; PAVANI, E. A.; SANCHES, E. O.; CZYZEWSKI, A.; NUMAZAWA, G. N. A. Educação inclusiva, bullying e preconceito no ensino fundamental. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 1, p. 108-128, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11618>. Acesso em: 19 ago. 2025.

GARCIA-SILVA, S.; LIMA JUNIOR, P. O papel da violência escolar no abandono da carreira docente: proposta de uma matriz analítica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3Y0iHYj>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GESTEIRA, A. F. T.; OLIVEIRA, J. S.; SAMPAIO, J. M. C. A representação social dos docentes-profissionais de educação física: aspectos conceituais do bullying escolar. **Brazilian Journal of Health Review**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 10335-10349, 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/60014>. Acesso em: 19 ago. 2025.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo, SP: Loyola, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. M. M.; PICCIRILLO, D.; THEODORO, R.; KOMATSU, A. V. Violência escolar e o exercício da autoridade do professor: um estudo com adolescentes de São Paulo. **Proposições**, Campinas, v. 35, p. e2024c0201BR, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/42wgcO0>. Acesso em: 08 abr. 2025.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola a bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

GRIFONI, T. **Processos educativos emergentes de uma unidade didática com o Futebol**

Callejero nas aulas de Educação Física. 2020. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 166 f.

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

LENCE, L. F. L.; SELAU, B. Atividades circenses na escola por meio da psicomotricidade relacional. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 7, n. 3, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/72090>. Acesso em: 19 ago. 2025.

LIMA, R. R. Para compreender a história da Educação Física. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/2241>. Acesso em: 05 mai. 2025.

LUCAS, F. A. M. V.; GARCIA, R. M. Violência nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão da produção científica no Brasil de 2017 a 2022. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 36, n. 67, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/96668>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MALDONADO, D. T. Educação Física Escolar, pensamento freireano e pedagogia crítico-libertadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 38-59, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/71968>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, ano VII, v. 3, p. 6-23, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358981676_POR_UMA_EPISTEMOLOGIA_CRITICO-LIBERTADORA_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR. Acesso em: 26 nov. 2025.

MALTA, D. C.; SOUZA, J. B.; VASCONCELOS, N. M.; MELLO, F. C. M.; BUBACK, J. B.; GOMES, C. S.; PEREIRA, C. A. Cyberbullying entre escolares brasileiros: dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2019. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 29, n. 9, p. e19572023, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CyKG8gtX7p9Zq5FWG-fJZjJq/?lang=pt>. Acesso em: 17 Mar. 2025.

MARANI, V. H.; FRANÇA, A. L. Corpo, diferença e educação física: experiências interseccionais a partir dos Estudos Culturais Físicos. **Rev. Bras. Ciênc. Esport.**, [s. l.], v. 46, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/FtbQd3q3dVbhzQSJbGdSm3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas: 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAIS, K. B.; SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B. Trabalho, violência armada e saúde na visão de professores em uma escola pública no Rio de Janeiro. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 22, e02835274, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/42xFewX>. Acesso em:

17 mar. 2025.

MOLINA, C. A. M. Resistencia de las escuelas en Colombia: contribución a la paz en medio de la violencia. **Rev. Colomb. Soc.**, Bogotá, v. 46, n. 2, p. 317-341, 2023. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcs/v46n2/0120-159X-rcs-46-02-317>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MOMMAD, Maicon Luiz. A história da educação física escolar no Brasil: leis e decretos normadores. **Horizontes – Revista de Educação**, [s. l.], v. 9, n. 14, p. 01-12, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/download/13118/6599>. Acesso em: 19 mai. 2025.

MOTA JÚNYOR, J. L. R.; KRAHENBÜL, T. O ensino do handebol na escola: uma pesquisa-ação com o TGfU e com o Sport Education Model. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 25, n. 1, p. e250, 2023. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce250>. Acesso em: 07 out. 2025.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008.

NORAT, M. S. L. A legislação educacional contemporânea: impactos, desafios e perspectivas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Cognitio Juris**, João Pessoa, v. 15, n. 58, 2025. Disponível em: <https://bit.ly/4IAMJvG>. Acesso em: 17 mar. 25.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, A. S.; SANTOS, E. C.; DIAS, M. F. S.; COSTA, A. V. As lutas nas aulas de educação física em uma escola pública do município de Santana-AP: um estudo de caso. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. e238302, 2023. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/67>. Acesso em: 19 ago. 2025.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2016.

PAIM, T.; TOZETTO, A. V. B.; DUEK, V. P.; COLLET, C.; FARIAS, G. O.; PEREIRA, M. P. V. C. Inserção do conteúdo de lutas na escola: percepções de professores de educação física. **Conexões**, Campinas, v. 19, n. 00, p. 021039, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8663964>. Acesso em: 01 set. 2025.

PEDROSSIAN, D. R. S.; FERRO, A. L.; PAULA, A. L. O bullying e a educação inclusiva na percepção de professores de ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 13808-13834, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/44418>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PEREIRA, C. C. D. A.; VILELA LÚNIOR, G. B.; PASQUA, L. P. M.; GOMES, M. S. P. RUFINO, L. G. B. Lutas na escola: desafios didático-pedagógicos. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 10, p. 01-22, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9999>. Acesso em: 19 ago. 2025.

QUARESMA, S. R.; FABER, M. A. A Educação Física escolar a serviço da interdisciplinaridade, na aprendizagem significativa. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [s. l.], v. 6, n. 2,

p. 01–14, 2024. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1356>. Acesso em: 19 mar. 2025.

RANGEL, I. C. A.; VENÂNCIO, L.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C. Os objetivos da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan: 2011. p. 37-49.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, 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.

SANTOS, F. S.; OLIVEIRA, U. Projeto Cria-Recria: possibilidades pedagógicas para o protagonismo estudantil nas aulas de educação física escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, [s. l.], v. 10, p. e2502, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/71968>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SANTOS, J. L. D. DE M.; SOUSA, A. P. S.; SILVA, T. M. C.; FROTA, M. A.; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, M. H. S.; BOÍBA, V. DA S.; SILVA, D. DE S. E; FERNANDES, T. D.; SILVA, M. L. A.; SILVA, M. P.; SILVA, C. M. A importância da prevenção e combate à violência escolar para a construção de uma cultura de paz. **Revista de Gestão e Secretariado**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 11, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://ojs.revista-gesec.org.br/secretariado/article/view/4435/2826> Acesso em: 17 mar. 2025.

SANTOS, L. C. S. **O fenômeno bullying no treinamento de handebol no Instituto Federal do Piauí – Campus Teresina Central**. 2021. Tese (Doutorado), Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF. 147 f.

SANTOS, W. F.; DESCHAMPS, A. C. S.; SANTOS, V. C.; CUPOLILLO, A. V.; RUFFONI, R.; BERRIEL, R. S. Violência no ambiente escolar: possibilidades de intervenção na abordagem de jogos cooperativos. **Temas em Educação Física Escolar**, [s. l.], v. 8, p. 01-15, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376073460_VIOLENCIA_NO_AMBIENTE_ESCOLAR_POSSIBILIDADES_DE_INTERVENCAO_NA_ABORDAGEM_DE_JOGOS_COOPERATIVOS. Acesso em: 19 ago. 2025.

SAVARIS, A. P. E.; VOLPATO, G. Violência simbólica e capital cultural: um estudo sobre os sentimentos e percepções de estudantes bolsistas em uma escola privada. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 6, n. 1, p. 140-166, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/7247>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SILVA, E. H. B.; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Revista de Psicopedagogia**, [s. l.], v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4jHxcIZ>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SILVA, K. M.; ARÊAS NETO, N. T. A Violência na Escola e as estratégias de enfrentamento nas aulas de Educação Física Escolar. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, 2024. Campos dos Goytacazes - RJ. **Anais...** Campos dos Goytacazes: ISECENSA, 2024.

SILVA, N. L.; FERREIRA, M. S.; PASKO, V. C.; RESENDE, H. G. A prática do handebol na cultura físico-esportiva de escolares do rio de janeiro. **Revista Movimento**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 123-143, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115321666007>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SILVA, S. S.; NASCIMENTO, L. R.; PACHECO, L. R.; EVANGELISTA, D. R.; SANTOS, L. F. Conteúdos relacionados ao enfrentamento da violência e violência infantil na formação de professores de educação física. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 5, p. e4187, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4187>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: SP: Autores Associados, 2007.

SOMARIVA, J. F. G.; CRUZ, T. M. A prática pedagógica do futebol nas aulas de educação física sob uma perspectiva de gênero. **Unisul**, Tubarão, v. 12, n. 22, p. 388-409, 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/7360/4268>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SOUZA, M. S.; RAMOS, F. K. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p71>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOUZA, M. T. R.; ROCHA, A. J. P.; SANTOS, A. S.; BRUN, G.; VAGETTI, G. C.; SANTIAGO, L.; OLIVEIRA, V. A representatividade do handebol escolar na vida de alunos/atletas e professores/técnicos sob a perspectiva bioecológica. **Research, Society and Development**, v. [s. l.], 11, n. 4, p. e17611427272, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27272>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOUZA, R. H.; FURLAN, M. R.; MAFRA, M. R. Compreensão das violências escolares na efetivação do processo de experiência a partir da educação física inclusiva. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. e27065, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/educ-foco/article/download/38704/25643/170257>. Acesso em: 19 ago. 2025.

STOCCO, O. R.; PIRES, V. A violência e o preconceito enraizados no futebol. O que pensam os alunos do ensino fundamental? **Lecturas: Educación Física y Deportes**, [s. l.], v. 29, n. 316, p. 66-82, 2024. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/7214/2183?inline=1>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SWENDSEN, M. E. B. L.; SWENDSEN, E.; SILVA, P. N. G. O ensino das lutas na escola: uma revisão integrativa da literatura. **Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 15, n. 1, p. 87-94, 2024. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/4338>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SWENDSEN, M. E. B. L.; ROCHA, E. S. F. Judô na escola: perspectivas de graduandos em

educação física. **Fiep Bulletin – Online**, [s. l.], v. 94, n. 1, p. 493-501, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377808025_Judo_na_Escola_Perspectivas_de_Gra-duandos_em_Educacao_Fisica. Acesso em: 19 ago. 2025.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKOBUN, E.; PROENÇA, J. **Educação Física Escolar: fun-damentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TAVARES, A. G. P. O professor diretor de turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 27, v. 02, p. 445-466, 2011. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1316/730>. Acesso em: 23 ago. 2025.

TAVARES, V. S.; MELO, R. B. Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era di-gital: o que pensam os jovens nativos digitais? **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 23, p. e183039, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6kRNTdkS-LdD5PkcJLhLkWrh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2026.

TRICHÊS, P. B. M.; TRICHÊS, J. R. Handebol: importância do esporte na escola. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, [s. l.], ano 15, n. 148, 2010. Disponível em: <https://www.efde-portes.com/efd148/handebol-importancia-do-esporte-na-escola.html>. Acesso em: 06 out. 2025.

UNESCO. **Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace**. Paris: UNESCO, 1999. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114760>. Acesso em: 26 de novembro de 2025.

VENÂNCIO, L.; CARREIRO, E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. pp. 229-245.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; CHARLOT, B.; CRAIG, C. J. Relações com os sa-beres e experiências (auto)formativas na Educação Física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Revista Movimento**, [s. l.], v. 28, p. e28020, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/122698>. Acesso em: 8 abr. 2025.

VERCELLI, L. C. A.; TERÇARIOL, A. A. L. Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores. Editorial. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-4, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24371>. Acesso em: 19 ago. 2025.

VIANA, P. R.; MAGALHÃES, L. O. R. Estratégias anticapacitistas na educação profissional: concepções que estruturam a escola e a sociedade. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 16, n. 2, 2023. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/993>. Acesso em: 19 mar. 2025.

World Health Organization (WHO). **World report on violence and health**. Geneva: WHO, 2002.

ZOBOLI, F.; SILVA, R. I.; CORREIA, E. S. O corpo enquanto objeto de estudo da Educação

Física: breves apontamentos. **Scientia Plena**, [s. l.], v. 9, n. 7(a), 2013. Disponível em: <https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/1376>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ZUCCO, L. P.; TRINDADE, M. T. Violências: uma questão da escola? O que pensam os(as) professores(as) de uma escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. 01-20, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4TCMMDhTtYPBj9zvjrTbBHL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Guaiúba, ____ de _____ de 20 ____.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará.

Eu, Janaina **** *, CPF ***.898.***-**, responsável pela Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato, situada na Rua Sinval Leitão S/N – Santa Luzia – CEP 61890-000 – Guaiúba – CE, telefone de contato: (85) 3376-1229, concordo com a realização do Projeto de Pesquisa intitulado “PARA ALÉM DA QUADRA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR ATRAVÉS DO HANDEBOL”, desenvolvido pelo professor pesquisador Sergio Marcelo da Rocha Junior, na referida instituição escolar, uma vez havendo carta de aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará.

Declaro que esta instituição possui a infraestrutura necessária para a condução do Projeto de Pesquisa supracitado. Conforme solicitado pelo professor, os recursos necessários são: uma sala de aula; a quadra poliesportiva; quatro bolas de handebol, sendo duas no tamanho H2L e duas no tamanho H3L; um apito; vinte coletes para prática esportiva; doze cones; um profissional da administração escolar para o auxílio com as filmagens.

Atenciosamente,

Nome completo

Cargo na instituição

Assinatura e carimbo

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Sergio Marcelo da Rocha Junior, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da Prof^ª. Dra. Elisabete dos Santos Freire, docente do ProEF – UFC e da Universidade São Judas Tadeu, gostaria de convidá-lo/a a autorizar a participação do/a estudante sob sua responsabilidade para participar da pesquisa referente à minha dissertação de mestrado, intitulada "PARA ALÉM DA QUADRA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR ATRAVÉS DO HANDEBOL".

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e que adota a pesquisa-intervenção como delineamento metodológico, tem como objetivo geral analisar como uma intervenção pedagógica, utilizando o handebol, pode contribuir para o enfrentamento da violência escolar a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio, que integram a turma do primeiro ano do Curso Técnico em Química da Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato, no ano de 2025.

Para a realização do estudo, serão desenvolvidas oficinas práticas de handebol integradas a debates e rodas de conversa sobre as experiências no jogo e sobre a violência escolar. As atividades ocorrerão ao longo de quatro encontros, durante os horários das aulas de Educação Física e de Formação para a Cidadania. Durante esses encontros, serão realizadas filmagens e gravações em áudio das aulas, com o objetivo de documentar as interações e reflexões dos/as participantes. Todas as gravações serão feitas mediante consentimento prévio dos/as envolvidos/as, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

A participação no estudo envolve riscos mínimos, que podem ser de natureza emocional, como algum desconforto ou constrangimento durante as atividades, ou de natureza física, como a possibilidade de quedas, torções e lesões leves. É importante ressaltar, entretanto, que todo cuidado está sendo tomado para evitar que tais eventualidades não comprometem a integridade dos participantes. O sigilo sobre a identidade de todos os envolvidos é garantido, e os dados produzidos serão empregados apenas para os objetivos acadêmicos vinculados a este estudo.

Além do mais, ressalta-se que os seguintes procedimentos serão respeitados:

- os/as gestores/as da instituição foram informados e autorizaram a realização da pesquisa;
- você e o/a estudante têm liberdade para recusar-se a participar da pesquisa;
- a participação discente é totalmente voluntária;

- os/as participantes não terão nenhum tipo de custo com a pesquisa;
- o/a estudante está livre para interromper ou desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de dano ou retaliação;
- a identidade do/a participante e todas as informações que possam identifica-lo/a serão mantidas em absoluto sigilo, com o uso de nomes fictícios em todos os materiais produzidos a partir da pesquisa;
- os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos e poderão ser publicados em congressos ou revistas científicas especializadas.

Após as explicações e leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, caso persista alguma dúvida ou julgue necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e a participação do/a estudante o/a sob sua responsabilidade, você poderá se comunicar, a qualquer momento, com o professor pesquisador, através do telefone/whatsapp: (85) 99934-4255, e/ou através do e-mail: sergio.junior1@prof.ce.gov.br.

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Walter Cantídio (CEP/HUWC), localizado na Rua Coronel Nunes de Melo, 1142 – CEP 60430-270 – Rodolfo Teófilo – Fortaleza-CE. Telefones: (85) 3366-8589 / (85) 99263-7463. E-mail: cephuwc@huwc.ufc.br.

Sentindo-se esclarecido/a sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o/a a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com o professor-pesquisador.

Eu, _____ RG: _____, responsável legal pelo/a menor _____, portador/a do documento de identificação (RG, CPF ou Certidão de Nascimento) nº _____, declaro que, de livre e espontânea vontade, autorizo a participação do/a estudante na referida pesquisa, caso ele/a deseje, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Assinatura do/a responsável pelo/a menor participante da pesquisa

Sergio Marcelo da Rocha Junior
Professor Pesquisador

Profª Dra. Elisabete dos Santos Freire
Orientadora

Dados sobre o/a participante (estudante) da pesquisa:

Nome:

Documento de identificação (RG, CPF ou Certidão de Nascimento):
Sexo:

Data de Nascimento: ____/____/____ Contato:

Endereço:

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Sergio Marcelo da Rocha Junior

Instituição: Universidade Federal do Ceará– IEFES/UFC

Endereço: Tv. Buarque de Macedo, 46, Mondubim, CEP 60711-580, Fortaleza – CE.

Contatos: (85) 99934-4255 / sergio.junior1@prof.ce.gov.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ –

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, nº 1142 – CEP 60430270 – Rodolfo Teófilo;

Fone: (85) 3366-8589 / Fax: (85) 99267-4630;

E-mail: cephuwc@huwc.ufc.br ;

(Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá! Eu sou o professor Sergio Marcelo da Rocha Junior e, além de seu professor de Educação Física, também sou aluno de mestrado na Universidade Federal do Ceará (UFC). Estou desenvolvendo uma pesquisa para a minha dissertação e gostaria de te convidar para participar. O objetivo do meu estudo é entender como as aulas de Educação Física, usando o handebol, podem se tornar um espaço para a gente conversar e refletir sobre a violência na escola, buscando construir juntos um ambiente com mais diálogo e respeito.

Se você topa participar, nosso trabalho acontecerá ao longo de quatro encontros durante as aulas de Educação Física e de Formação para a Cidadania. Nesses momentos, nós vamos jogar handebol e, em seguida, participar de rodas de conversa para falar sobre as experiências no jogo, além de debater sobre como podemos melhorar nossas relações e lidar com os conflitos do dia a dia na escola.

Durante os encontros, nós vamos realizar filmagens e gravações em áudio das aulas. Isso será feito para registrar as interações e reflexões de vocês durante as atividades, sempre com muito respeito e seguindo os princípios éticos da pesquisa. Essas gravações só acontecerão com o consentimento de cada participante.

É importante que você saiba que sua participação é segura. Os riscos são os mesmos de uma aula de Educação Física convencional, como a possibilidade de alguma queda ou lesão leve. Também é possível que você se sinta um pouco desconfortável ao falar sobre alguns temas, mas nosso objetivo é criar um espaço de acolhimento e respeito para todos.

Sua participação é totalmente voluntária, ou seja, você só participa se quiser, e pode desistir a qualquer momento, sem que isso te prejudique de forma alguma. Além disso, seu nome será mantido em segredo, pois usarei um nome fictício na escrita da minha dissertação para garantir seu anonimato.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo para você. Todas as atividades serão realizadas durante o horário regular das aulas, e não será necessário nenhum tipo de pagamento, compra de material ou deslocamento adicional. O objetivo é garantir que todos possam participar de forma acessível e tranquila, sem qualquer ônus financeiro.

Seus pais ou responsáveis já leram um termo parecido com este e autorizaram sua participação, mas a decisão final é sua. Se você tiver qualquer dúvida, pode me perguntar agora ou me procurar a qualquer momento para conversar.

Após as explicações e leitura deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, caso persista alguma dúvida ou julgue necessário informações adicionais sobre o projeto de

pesquisa e/ou a sua participação, você poderá entrar em contato a qualquer momento com o professor-pesquisador, através do telefone/WhatsApp: (85) 99934-4255, e/ou pelo e-mail: sergio.junior1@prof.ce.gov.br.

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Walter Cantídio (CEP/HUWC), localizado na Rua Coronel Nunes de Melo, 1142 – CEP 60430-270 – Rodolfo Teófilo – Fortaleza-CE. Telefones: (85) 3366-8589 / (85) 99263-7463. E-mail: cephuwc@huwc.ufc.br.

Sentindo-se esclarecido/a sobre a pesquisa, seus objetivos e eventuais riscos e benefícios, convido-o/a a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com o professor-pesquisador.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo com a participação.

Eu, _____, portador/a do documento de identificação (RG, CPF ou Certidão de Nascimento) de número _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma via deste termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Guaiúba, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do/a participante (estudante)

Sergio Marcelo da Rocha Junior
Professor Pesquisador

Profª Dra. Elisabete dos Santos Freire
Orientadora

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Sergio Marcelo da Rocha Junior

Instituição: Universidade Federal do Ceará– IEFES/UFC

Endereço: Tv. Buarque de Macedo, 46, Mondubim, CEP 60711-580, Fortaleza – CE.

Contatos: (85) 99934-4255 / sergio.junior1@prof.ce.gov.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ –

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, nº 1142 – CEP 60430270 – Rodolfo Teófilo – Fortaleza-CE ;

Fone: (85) 3366-8589 / Fax: (85) 99267-4630;

E-mail: cephuwc@huwc.ufc.br ;

(Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO A – PLANO DE AULA DO REGISTRO 001

Plano de Aula 1: Corpo, Território e Conflito: Desnaturalizando a Violência no Jogo

Objetivo Crítico: Provocar e visibilizar as dinâmicas de poder, exclusão e violência territorial que se manifestam no jogo, desnaturalizando-as como “parte do jogo” e conectando-as explicitamente às tensões vividas no território (bairros, distritos, etc.).

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS	OBS
5'	Introdução.	1. Contrato de Honestidade: Iniciar com um pacto com a turma. “Hoje, o jogo não é para ser ‘bonito’. É para ser de verdade. Vamos jogar e depois conversar honestamente sobre TUDO o que acontecer, sem julgamentos”.	Grande grupo.		A intenção é criar um ambiente seguro para que os conflitos reais apareçam e possam ser analisados, não reprimidos.
20'	Transcendência de limites (Jogo Provocador).	1. Jogo de Territórios: Dividir a quadra em 3 ou 4 territórios de tamanhos desiguais. Times com números desiguais de jogadores/as devem defender seu território e invadir o outro. As regras são mínimas, focadas apenas em como a bola pode ser movida.	Grupos desiguais em espaços desiguais.	• Bolas • Coletes • Cones para demarcar territórios	A estrutura assimétrica é intencional para provocar conflitos por espaço, disputas de poder e sentimentos de injustiça, espelhando as dinâmicas de facções e disputas territoriais mencionadas na pesquisa.
25'	Final (Círculo de Problemática).	1. Reunir o grupo e mapear os acontecimentos: “O que aconteceu no território menor?”, “Como o time maior usou sua vantagem?”, “Quem foi excluído/a?”, “Houve alguma agressão física ou verbal?”. 2. Questões Conectivas: “Essa disputa por espaço se parece com algo que vemos nos nossos bairros?”, “Quando um grupo é mais forte, o que acontece com o mais fraco?”, “O medo de ‘invasão’ que sentimos no jogo existe fora daqui?”	Grande grupo.	• Flip chart ou quadro para anotar os “acontecimentos” do jogo.	O objetivo não é resolver, mas sim nomear e conectar. A quadra vira um espelho da realidade local para que a “violência na escola” seja entendida como um reflexo de dinâmicas externas.

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

ANEXO B – PLANO DE AULA DO REGISTRO 002

Plano de Aula 2: Dando Nome ao Jogo: Entendendo as Violências

Objetivo Crítico: Analisar os eventos do jogo espontâneo à luz do referencial de Charlot (2002), instrumentalizando a turma a nomear e diferenciar as violências, e experimentar práticas que valorizem a comunicação e a cooperação.

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS	OBS
20'	Introdução e Oficina de Análise.	1. Resgatando a Memória: Retomar em um cartaz os principais eventos e sentimentos discutidos no encontro anterior. 2. Oferecendo Lentes de Análise: Apresentar de forma dialogada os 3 tipos de violência escolar propostos por Charlot (2002), usando os eventos do jogo como exemplos concretos para facilitar a compreensão. "Aquele briga por uma falta, se parece com algo que vem de fora? (NA escola). E quando um time desiste de jogar por achar a regra injusta? (À escola). E quando só os 'bons' jogam e os outros ficam de fora? (DA escola)".	Grande grupo em roda de conversa.	• Flip chart ou quadro; • Canetas	A teoria não é imposta, mas oferecida como uma ferramenta para que os/as próprios/as estudantes possam interpretar e dar sentido às suas experiências.
25'	Transcendência de limites para aprendizagem.	1. Handebol Cooperativo: Propor variações do jogo que exijam comunicação e interdependência para resolver os problemas observados no primeiro dia. Ex: "Handebol dos 5 passes" (a equipe precisa trocar 5 passes antes de arremessar) ou "Gol coletivo" (o gol só vale se todos/as da equipe estiverem no campo de ataque).	Trabalho em grandes grupos.	• Bolas de handebol • Coletes • Cones	A prática é uma resposta direta ao diagnóstico. Se o problema foi a exclusão e a falta de diálogo, a vivência agora se foca em construir essas competências.
5'	Final.	1. Conversa rápida: "O que mudou no nosso jeito de jogar quando a cooperação se tornou o objetivo principal?"	Grande grupo.		

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

ANEXO C – PLANO DE AULA DO REGISTRO 003

Plano de Aula 3: Nosso Jogo, Nossas Regras: O Pacto de Convivência

Objetivo Crítico: Fomentar a autonomia e a responsabilidade coletiva, incentivando os/as estudantes a construírem ativamente um “pacto de convivência” que responda diretamente aos problemas de relacionamento e violência identificados por eles/as mesmos/as.

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS	OBS
20'	Transcendência de limites, criando/inventando.	1. Desafio Coletivo: Lançar a pergunta: "Com base em tudo que conversamos e vivemos, como podemos criar um jeito de jogar que seja mais justo e respeitoso para todos/as?". 2. Elaboração do Pacto: Em pequenos grupos, os/as estudantes elaboram propostas de regras e combinados para o “Pacto de Convivência” da turma, focando em como incluir a todos/as e como resolver conflitos de forma pacífica.	Trabalho em pequenos grupos.	• Papel e canetas.	O foco é a construção da autonomia e da competência social. O pacto deve ser uma criação genuína do grupo, refletindo suas preocupações e soluções.
25'	Transcendência de limites para experimentação.	1. Jogo Autogerido: Realizar uma partida de handebol regida pelo Pacto de Convivência. Os/as próprios/as estudantes são responsáveis por garantir o cumprimento dos combinados. 2. O professor assume um papel de observador e mediador, intervindo apenas se o grupo solicitar.	Grande grupo.	• Bolas, coletes, cones. • O "Pacto" escrito em um local visível.	A vivência testa na prática a capacidade de auto-gestão do grupo. A quadra se torna um laboratório para uma nova forma de se relacionar, construída por eles/as.
5'	Final.	1. Avaliação coletiva: “Nosso pacto funcionou? O que foi fácil? O que foi difícil de cumprir?”	Grande grupo.		

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

ANEXO D – PLANO DE AULA DO REGISTRO 004

Plano de Aula 4: Construindo pontes: da quadra para a vida na escola

Objetivo Crítico: Promover a Catarse das experiências vividas para articular a transcendência de limites, capacitando os/as estudantes a elaborarem um plano de ação (Carta de Compromisso) que utilize a competência comunicativa como instrumento para desnaturalizar a violência e efetivar a transformação da convivência no ambiente escolar.

TEMPO	ETAPAS	DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO	MATERIAIS	OBS
5'	Introdução e Síntese da Experiência.	1. Abertura e agradecimentos. Apresentação da agenda, explicando que o objetivo é fazer a Problemática Final e gerar uma Ação Transformadora.	Grande grupo.	Não se aplica.	Alinhamento do grupo à agenda de encerramento da práxis.
15'	Problemática Final (Análise de Conflitos)	1. Círculo de Memórias e Plenária Reflexiva: Estudantes revisitam os 3 encontros, focando na transformação percebida (“O que mudou na sua própria atitude?”) e no reconhecimento da violência simbólica (Ex.: exclusão). Debate sobre a importância da Comunicação.	Inicialmente em pequenos grupos. Depois, Grande Grupo.	• Flip chart ou quadro branco, para anotar as propostas.	Este é o ápice da proposta de uma práxis transformadora. A reflexão se converte em um plano de ação que visa impactar a “realidade local”, extrapolando os limites da aula de Educação Física.
20'	Transcendência de limites para a práxis.	1. MOMENTO A – Círculo de Catarse: Condução de 8 estudantes para o momento reflexivo. Foco na percepção de mudança de atitude e nas relações interpessoais (ética). 2. MOMENTO B – PRÁXIS/INSTRUMENTALIZAÇÃO: Com a mediação de 2 estudantes, o restante da turma (Grande Grupo) realiza a oficina “Construindo Pontes”, que consiste na criação de ações concretas e viáveis para a melhoria escola (ex.: criação de um pacto de mediação de conflitos).	Grupo Focal: pátio da escola. Grande grupo: sala de aula.	Grupo Focal: gravador. Grande grupo: quadro branco / flip chart.	O Grupo reduzido é o artefato de coleta das informações do Círculo de Catarse, enquanto o Grande Grupo é o agente de Práxis.
10'	Catarse e compromisso para	1. Retorno do grupo participante do Círculo de Catarse;	Grande grupo.	Quadro branco / flip chart.	O produto final é um

	a transformação	2. Compartilhamento das propostas criadas pelo Grande Grupo. 3. Escolha coletiva e redação final da “Carta de Compromisso” da turma no quadro branco. Professor atua como escrivão.			documento que simboliza o início de um movimento, o primeiro passo da turma como agente de transformação na escola.
--	-----------------	--	--	--	---

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

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DO GRUPO FOCAL / CÍRCULO DE CATARSE¹⁵

Pesquisador: *Então, iniciando aqui as ações com o grupo focal... Até antes, melhor deixar o celular aí, que não... perto do... Iniciando as ações com o grupo focal, esse momento tem como objetivo compreender as percepções de vocês sobre a intervenção com o handebol e a relação dessa intervenção com o enfrentamento da violência escolar. E o ponto de partida disso é a gente vai fazer uma lembrança do nosso primeiro encontro, né? Quando a gente jogou de forma mais livre. E aí, como vocês descreveriam aquele jogo e quais os sentimentos que eles provocaram em vocês? No caso, quem praticou ou quem não praticou também, que observou de fora?*

Estudante A: *O primeiro que foi reduzido, é?*

Pesquisador: *O primeiro que foi reduzido.*

Estudante A: *É... um caos.*

Pesquisador: *Você pode... quer segurar o celular? Vocês nem colocar aqui perto da boca não.*

Estudante A: *Eu acho que foi bem... acho que, de princípio, acho que foi meio um pouco desorganizado por parte da equipe. O povo querendo todo querendo a bola para poder marcar logo o ponto, para poder ir logo, né? Já querer ganhar de uma vez. E, às vezes, desvalorizando o próximo, não querendo saber do bem-estar do próximo. Como aconteceu com o Estudante H, que acabaram empurrando o coitado, não... não perceberam, empurraram e acho que foi só depois que foram ver ele. Ele ficou caído no chão, ele.*

Pesquisador: *Estudante B e Estudante A.*

Estudante B: *Assim, Sérgio, uma coisa que eu percebi no meu grupo, é que, assim, realmente, essa questão de desigualdade numérica para... para com os grupos assim, deixa o jogo mais difícil. Mas também, às vezes, é... do meu ponto de vista, assim, da minha... de interpretação, nem sempre é só sobre números, mas às vezes pela relação que as pessoas têm. Porque no primeiro jogo, que foi daquela... que foi que nem futebol americano que tu passou, tu me botou num grupo em que eu já tinha um... um entrosamento com as pessoas, tipo, João*

¹⁵ A nomenclatura Grupo Focal, prevista no desenho inicial, foi ressignificada durante a práxis pedagógica para Círculo de Catarse e essa transição marcou o momento em que o espaço deixou de ser um local de simples levantamento de informações para se tornar um dispositivo de diálogo e reflexão crítica (Freire, 2024; Kunz, 2004; Rocha; Aguiar, 2003). Optou-se por manter ambos os termos no título deste anexo para dar visibilidade ao percurso de produção de saberes e à autonomia dos/as estudantes, que transformaram o encontro em um território de construção coletiva e enfrentamento das violências escolares (Charlot, 2000; 2002; Freire, 1996).

Paulo, o... os caras, assim... tu tava no meu grupo também, né? E, tipo assim, eu já tenho um entrosamento legal com eles e o jogo foi bem, é... não digo difícil de jogar, mas ficou legal, muito por conta do entrosamento que eu já tenho com os caras, entendeu?

Pesquisador: Estudante C.

Estudante C: *Como o Estudante B disse, a desigualdade. Os meninos, eles estavam querendo jogar por si só e estavam dizendo que, tipo, "Ah, as meninas, elas não sabem jogar, não sei o quê, elas não são rápidas, não são altas e não tem como elas conseguir fazer um ponto". Então eles ficavam jogando entre si, tipo, só uns três meninos. Isso é uma desigualdade muito grande.*

Pesquisador: Estudante D.

Estudante D: *E também, e também, tipo assim, para algumas pessoas que não têm costume de praticar esportes, às vezes, tipo assim, às vezes o povo nem dava chance para a pessoa realmente conseguir.*

Estudante A: *Ou julgava, né? Quando tentava aprender, né? Ficavam julgando.*

Pesquisador: *Entendi. Mais alguém quer falar alguma coisa? Posso seguir para a segunda parte? Tranquilo.*

Pesquisador: *E aí, a gente vai para a segunda parte, que foi definida como um ponto de virada de chave. Como assim? Primeiro momento: um jogo focado na individualidade e na exclusão dos menos habilidosos. Mas o segundo momento, ele foi um momento mais cooperativo. E ao longo dos nossos encontros, a gente conversou sobre violência e nós criamos juntos o nosso "Pacto de Convivência". O que nessas conversas e na criação do pacto mais marcou vocês ou fez pensar diferente sobre o jogo e sobre a convivência na escola? Por exemplo, a gente saiu da competição, foi para a cooperação e depois a gente foi para o pacto.*

Pesquisador: *Então, pensa: primeiro momento, competição, exclusão, né, difícil. Segundo momento: diversão, participação, cooperação. Todo mundo fez algo para completar o objetivo. E aí, o que é que fez com que vocês tivessem essa percepção de mudança, entendeu? É... o que nessas conversas mais marcou vocês em relação ao jogo, para pensar diferente? Ou não marcou?*

Estudante A: *Marcou tudo.*

Pesquisador: *Quer falar? Pode falar.*

Estudante A: *Acho que... Eu acho que a questão de incluir as pessoas, naquele momento que foi mais cooperativo, que até eu participei, que eu não queria participar, mas eu fui, que eu estava me sentindo... não estava me sentindo bem, mas eu fui. Me senti bem porque eu vi que tinha muita gente que estava ajudando as outras pessoas que não estavam jogando,*

mas estavam participando ali, chamava para jogar. E aquilo ali foi muito marcante, sabe? Porque a gente tem que incluir as pessoas que não sabem jogar, as pessoas que têm, eh... autismo, sensibilidade auditiva, também. Isso é muito legal, porque chamaram, ajudaram. Isso é muito bom, porque a gente vê que, muitas das vezes, acontece que as pessoas não respeitam, não tem... não tem igualdade, né, o suficiente. Eu acho que em... em... questão de incluir.

Pesquisador: *Mais alguém quer falar?*

Estudante B: *O que eu vou falar vai ser praticamente o que eu falei lá na quadra, que assim, a... o jogo, em alguns momentos do primeiro momento, podia parecer meio injusto por conta da... que, tipo assim, foi mais um momento assim para perceber a desigualdade numérica, ou então, eh... uma certa dificuldade no jogo. Mas a partir do momento em que o foco do jogo mudou, a partir do momento que o foco foi cooperar, aí, eu acho que, tipo assim, a partir do momento que é um outro objetivo, com o objetivo de cooperar, a mente da pessoa muda. Porque, a partir do momento que você coopera com a pessoa... para... com a pessoa para ganhar, aí a pessoa fica mais ligada em cooperar do que só marcar pontos individualmente ou coisa assim.*

Pesquisador: *E aí eu vou direcionar uma pergunta para uma pessoa, que vai ser para a Estudante F. Estudante F, o que é que tu acha que isso influencia na convivência aqui na escola? De maneira geral, não só em relação à quadra.*

Estudante F: *Essa questão da cooperação? Ou o que a competição, ela pode influenciar positivo ou negativamente?*

Pesquisador: *Aham.*

Estudante F: *A competição na primeira parte, porque o pessoal ainda não estava todo entrosado. Só que na... depois foi ficando mais, o pessoal foi confiando nos outros e tals.*

Pesquisador: *E tu consegue tirar alguma lição disso para fora da aula de Educação Física? Para a escola assim, para a convivência na sala, por exemplo?*

Estudante F: *Uhum. Acho que sim, acho que todo mundo ficou mais entrosado e ficamos falando mais depois dessa parte da brincadeira.*

Pesquisador: *E você, Estudante H? Consegue perceber alguma coisa? Se tem alguma relação... essa questão, o primeiro momento, que fez inclusive com que você se machucasse, num acidente... E o segundo momento que foi focado na diversão. Tu consegue tirar alguma lição disso da aula, que aconteceu lá na quadra, para a convivência aqui na escola? Que lição seria essa?*

Estudante H: *Eu sei, não.*

Pesquisador: *Sabe, não? Quer nem pensar? Tudo bem, não tem problema, não.*

Como eu disse, não tem... tá? Pode seguir? Quer falar, Estudante G, alguma coisa? Algo mais específicas? Tá, então vamos partir para o terceiro momento. E aí, se vocês se sentirem à vontade, vocês podem falar.

Pesquisador: *Como foi jogar handebol depois do nosso pacto? O que mudou na prática, no jeito de jogar e de se relacionar na quadra? Aí a gente já volta para a última aula, para a terceira aula, que a gente criou as regras e foi jogar. E aí?*

Estudante C: *O entrosamento. Porque, tipo assim, eh, antes as pessoas estavam querendo jogar por si só e depois a gente começou a jogar junto, por conta das regras que a gente fez. Porque, tipo, todo mundo tinha que encostar na bola uma vez, né? Para começar o jogo. E aí, nisso, as pessoas foram ficando assim... mais juntas e, tipo, a ser mais participativa.*

Pesquisador: *Eu lembro que tu falou uma coisa no dia da aula sobre a questão do tempo. Tu quer falar sobre isso de novo?*

Estudante D: *De tempo? É porque estava muito rápido, se eu não me engano.*

Pesquisador: *Estava muito rápido?*

Estudante D: *Para quem estava jogando, estava nem dando para suar direito.*

Pesquisador: *E o que foi que tu achou do jogo? Foi fácil, foi difícil?*

Estudante D: *O primeiro não, mas no... penúltimo e no último, foi ótimo por causa das regras.*

Pesquisador: *Das regras?*

Estudante D: *Eu não gostei da última regra lá de dar os cinco passos...*

Pesquisador: *De dar os cinco passos... Quer falar o motivo?*

Estudante D: *Pelo menos no três dava certo, porque eu já tinha estudado em casa. Mas, cinco, dá não. Eu até tentei fazer os três passos em casa e a regra da sala acabou me confundindo na hora do jogo. Mas eu tinha que respeitar, né?!*

Pesquisador: *Mais alguém quer falar alguma coisa? Quer falar, Estudante H? Quer não? Tudo bem, não tem problema, não.*

Estudante B: *Eu. Assim, eu, da minha parte, eu confesso que eu senti uma dificuldade para seguir as regras, assim, porque é uma coisa que, para mim... para mim, não sei se para os outros, eu tenho que me... que me adaptar, me acostumar com as regras. Eu não consigo aprender de uma hora para outra. Aí, às vezes, eu acabo querendo ir sozinho, ou então, não, sei lá, por conta de uma dificuldade para saber quem é o meu time, ou coisa assim. Uma questão mais de regras e... da galera que tá...*

Estudante A: *É que já está acostumado com a regra já feita já. Aí quando tem novas, é difícil de se adaptar a essas regras novas.*

Pesquisador: *Tu consegue expandir essa questão da dificuldade para as regras para fora do jogo? Tu consegue observar alguma coisa aqui na escola? Se há essa dificuldade para cumprir...*

Estudante B: *Assim, eu diria que é mais uma questão... tipo, sim, mas tem uma questão que, assim, todos nós que estamos aqui estudando, já passamos pelo Fundamental 1, pelo Fundamental 2, e as regras base da escola do Ensino Médio, assim, são bem parecidas ou algumas iguais com as do Fundamental, mas com algumas regras diferentes por conta, eh... vamos dizer... eu esqueci a palavra certa, mano, mas... por conta do jeito de convivência ou alguma coisa assim da escola, porque, às vezes, a escola tem um pensamento diferente de outras escolas, eh, ou então, no Ensino Médio tem que ter alguma coisa assim diferente. Eu não... não tô conseguindo achar a palavra, mas acho que dá para entender eu falando assim.*

Pesquisador: *Entendi. Entendi. Mais alguém quer acrescentar alguma coisa? Podemos avançar? Já estamos chegando no final já. Eh, a quarta pergunta, ela diz assim: "Vocês acham que essa experiência que a gente teve aqui, de conversar, de criar regras juntos, de tentar jogar de um jeito mais respeitoso, pode ajudar a gente a lidar com as violências e os conflitos em outros espaços da escola, como na sala de aula ou no recreio?"*

Estudante A: *Dependendo das pessoas, acho que sim. Porque tem alguma... pode ter algumas pessoas que são egocêntricas e não querer, eh, saber... só levar isso como uma brincadeira que já passou já. Então, dependendo da pessoa, isso pode levar como... na vida inteira. Tipo, ah, eh... tipo, vou pegar exemplo o Estudante D. Eu, antes eu via o Estudante D como se estivessem excluído ele na sala, como se... como minha mãe... eu já falei para... para minha mãe, é como se tivessem... vendo o Estudante D como se fosse algum tipo de doença que não quisessem ele perto. Mas eu vendo agora, as pessoas querendo incluir mais ele, eu percebo que a sala está querendo ser mais empática e querendo mudar, para poder incluir as pessoas, querendo mudar, para querer melhorar. Então eu acho que com mais essas atividades, provavelmente vai melhorar mais ainda essa questão de, eh, juntar as pessoas, juntar grupos que, às vezes, não são muito juntos. Então é bom isso acontecer.*

Pesquisador: *E aí, focando na parte de lidar com as violências e com os conflitos, não é? Eh, vocês acham que o que a gente experienciou nesses quatro encontros, ou nesses três encontros e nesse de encerramento, o que a gente viveu junto, que foi um momento que é... foi nosso, né? Como professor de educação física, como diretor de turma, como professor pesquisador... Eh, vocês acham que o que a gente viveu pode ajudar a gente a lidar com as violências e os conflitos na escola?*

Estudante E: *Sim.*

Pesquisador: *Como assim? Quer responder?*

Estudante E: *Posso falar.*

Pesquisador: *Não precisa falar... não precisa... (inaudível) o importante é que você fale, não o que você vai falar, não. Tu acha que o que a gente viveu ou o que você observou no dia que você não participou... Ao longo das três intervenções, para que a gente chegasse aqui no final, isso ajuda a gente a lidar com os conflitos relacionados à violência aqui dentro da escola?*

Estudante E: *Sim. Porque vai estar conversando, dialogando, né, como o Professor X leu lá na sala. Dialogando... diálogo é uma coisa que a gente tem que ter para resolver um conflito. Então, eu acho que dialogando, conversando assim com a pessoa, eu acho que ajuda bastante nessa questão. E é isso.*

Pesquisador: *E tu, Estudante G? Tu acha que pode ajudar? O que tu viveu... Ajudar como? A sua participação é muito importante para mim.*

Estudante G: *No convívio na escola.*

Pesquisador: *Calma.*

Estudante G: *(inaudível) ... um bocado de coisa, mas não vou...*

Pesquisador: *É só fechar o celular. Vai, o que é que... o que é que você acha assim, que ajuda? Por exemplo, o Estudante G. O Estudante G tem dificuldade de ficar em sala, que às vezes, já esteve envolvido... (para outra pessoa) Não, não vou colocar o nome de vocês, não. ...que já esteve envolvido em situação de conflito. Tu acha que isso te ajudou de alguma forma?*

Estudante G: *Ajudou no convívio.*

Pesquisador: *Como assim, no convívio?*

Estudante G: *A conviver com os... por causa das outras pessoas, né? É, o modo de falar também.*

Pesquisador: *Alguém quer falar mais alguma coisa?*

Estudante B: *Eu acho que eu tô falando demais assim, mas...*

(Várias vozes): *Não, fala. Tem mais coisa.*

Estudante B: *É... como o Estudante G, ajuda muito na questão do convívio e a falar com a pessoa, porque a partir do momento que a gente toma um certo tempo e um certo espaço, eh, com o ambiente certo, a gente toma a atitude de falar o que tem que melhorar no convívio, tipo, eh... no... no que eles estão fazendo lá na sala, escrevendo ideias. É um ambiente e um tempo certo para eles fazerem, eh... para eles escreverem essas propostas. E, assim, o que eu acho é: para acontecer de uma forma genuína, de que as pessoas, eh... têm um convívio bom*

entre si, seria não ter só a atitude de falar, mas ter a atitude de fazer. Porque tem muita gente que tem muitas ideias boas, e se essas ideias fossem, eh, executadas... eh, às vezes porque a pessoa se esconde, ou então, às vezes, porque a pessoa olha um conflito e diz: 'Ah, não é problema meu', alguma coisa assim. Mas tem muitas ideias, eu imagino que já tenha muitas ideias aqui de quatro... de mais de 400 alunos aqui na escola, que se fossem executadas, eu acho que melhoraria em quase uns 70% o convívio da escola, por aí.

Pesquisador: *E tu tem um exemplo de ideia? Para melhorar essa questão dos conflitos?*

Estudante B: *Conversa. Às vezes, tipo... eh, já essa conversa mesmo que os DTs [Diretores de Turma] têm com seus alunos, já ajuda bastante, porque às vezes, realmente, a pessoa, eh, passa por alguma coisa em casa, aí o DT se preocupe, ajuda. Às vezes, eh, um amigo, ou então, uma pessoa que, eh, tem a resposta do que a pessoa tá passando, mas só, eh, deixa a pessoa lá no canto dela e, como eu disse, diz só: 'Não é problema meu', e coisa do tipo, assim.*

Pesquisador: *Interessante, cara. Interessante. Mais alguém quer falar alguma coisa? Pensa assim, Estudante D, que o que tu viveu nesses três momentos, nas três aulas, né? Da participação do pessoal que te excluiu, do segundo momento que você se sentiu incluído e que participou, do terceiro momento que você também participou e as regras foram criadas para que todo mundo participasse... Tu acha que essa experiência te ajudou de alguma forma na questão dos conflitos que são vivenciados aqui dentro da escola?*

Estudante D: *Sim.*

Pesquisador: *Quer falar um pouco sobre isso?*

Estudante D: *Eu não sei, porque eu não sei o que que eu... o que que eu devo explicar.*

Pesquisador: *Não, você... eu não vou direcionar, é o que você acha que deve falar.*

Estudante D: *É, o que eu acho é que... o que eu acho, o que... o que tinha melhorado é que... é que assim... deixa eu me lembrar aqui. É que assim, é porque na escola tem... tem vários conflitos, aí às vezes, eu muitas vezes acabo sofrendo com esses conflitos. Aí, então, meio com esse, com os esportes que... que teve lá na quadra, aí pronto, acabou tipo assim... eu conseguindo me melhorar. Assim, no início, eu... eu fui, tipo assim, excluído, né? Porque eu não tenho costume de praticar esportes, aí achavam que eu não ia conseguir jogar bem. Mas depois disso eu fui conseguindo, eu continuava, eh, não conseguindo receber a bola, mas eu continuava... mas eu... mas eu fui ganhando espaço nos jogos.*

Pesquisador: *Tranquilo. Mais alguém quer acrescentar alguma coisa?*

Estudante C: *Se as pessoas comessem a incluir mais, a ter mais respeito e a conversar mais um com os outros, até que ficaria tudo melhor, porque as pessoas iam dar a opinião delas, iam começar a se entrosar mais e é isso.*

Pesquisador: *Tá. E aí, já partindo para o encerramento. Tem mais alguma coisa que vocês acham importante dizer sobre a experiência que a gente teve juntos e que eu não perguntei aqui?*

(Várias vozes): *Não.*

Pesquisador: *Então, eh, eu agradeço, tá? A participação de vocês aqui e aos três momentos que a gente viveu lá na quadra. Foi muito importante para mim, espero que tenha contribuído com essa questão de algo que já foi aqui marcante: o diálogo, né? A comunicação. Então a gente precisa aprender a se comunicar melhor para, eh, tornar essas situações de conflitos cada vez menos presentes dentro da escola.*

Estudante A: *E também separar o... do pessoal com o profissional. Porque aqui, querendo ou não, a gente está como profissional, que é na EP [Escola Profissionalizante]. Então é melhor a gente separar o... o pessoal, tipo, 'Ah, eu não gosto do Estudante H' - como exemplo, 'Eu não gosto do Estudante H. O Estudante H me dá ranço'. Mas só que, tipo assim, eu tenho que separar o pessoal com o profissional. Aqui o Estudante H é como se fosse um futuro colega de trabalho. Então, eu tenho que separar às vezes do pessoal com o profissional. E eu sinto que às vezes a... a sala leva muito para o pessoal as coisas. Por isso que eu queria que a sala às vezes separasse o pessoal com o profissional. Como no negócio dos projetos, às vezes as pessoas levam muito... tipo, a questão das pessoas com raiva das outras, para o pessoal, mas só que, às vezes, eu posso estar com raiva do projeto, mas só momentaneamente, não das pessoas, mas sim do projeto em si. Então seria bom se as pessoas não levassem direto tudo para o coração, mas sim compreendessem que é só o calor do momento que eu estou com raiva daquilo.*

Pesquisador: *Tudo bem. Tudo bem. Mais alguém?*

Estudante B: *Só o resumo do que ela falou: a nossa questão pessoal não deve afetar as... o nosso jeito de agir com as regras de convivência da escola.*

Pesquisador: *Tudo bem. Pois eu agradeço a participação de vocês mais uma vez e eu encerro a gravação aqui, tá certo? E a gente vai para a sala de novo.*