



EDER FURTADO GOMES

**CONVIVÊNCIA ESCOLAR E AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - UMA CONSTRUÇÃO
COLETIVA DE REGRAS E COMBINADOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DA BAIXADA SANTISTA- SP**

**SANTOS
2025**

EDER FURTADO GOMES

**CONVIVÊNCIA ESCOLAR E AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - UMA CONSTRUÇÃO
COLETIVA DE REGRAS E COMBINADOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DA BAIXADA SANTISTA - SP**

Dissertação e Produto Educacional de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Mestrado Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção de título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi

**SANTOS
2025**

G633c GOMES, Eder Furtado.

Convivência escolar e aulas de Educação Física no Ensino Fundamental: uma construção coletiva de regras e combinados em uma escola pública da Baixada Santista - SP / Eder Furtado Gomes. Santos, SP:2025.

140 f.

Orientadora: Professora Dr.^a Abigail Malavasi
Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

1. convivência escolar. 2. diálogo. 3. aula de educação física. 4. ensino fundamental. 5. prática docente.

I. Título. Convivência Escolar e Aulas de Educação Física no Ensino Fundamental - Uma Construção Coletiva de Regras E Combinados em Uma Escola Pública Da Baixada Santista - SP

CDD:370

A Dissertação de Mestrado intitulada “Convivência escolar e as aulas de educação física no Ensino Fundamental: uma construção coletiva de regras e combinados em uma escola pública da Baixada Santista - SP” e o Produto Educacional “Processos participativos na construção da convivência nas aulas de educação física” do mestrando Eder Furtado Gomes foram apresentados e aprovados em 06/10/2025, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	Resultado:	Assinatura
Prof. Dr. Leandro da Nóbrega Pinheiro - Prefeitura Municipal de Cubatão -SP	(x) Aprovado () Reprovado	
Profª Dra. Giselle Larizzatti Agazzi - Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental - UNIMES	(x) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dra. Abigail Malavasi - Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental - UNIMES	(x) Aprovado () Reprovado	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

(x) Aprovado(a) () Reprovado(a)

Profª Dra. Abigail Malavasi

Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Linha 3: Inclusão, diversidade e direitos humanos no Ensino Fundamental

Macroprojeto: Educação para a diversidade: direitos humanos, decolonialidade e práticas inclusivas no Ensino Fundamental

Data da defesa: 06/10/2025

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, a meu pai e a minha mãe pois sem eles a minha existência não seria possível e ao meu filho que todos os dias me impulsiona a busca de ser um ser humano melhor.

Agradeço a Deus por me mostrar que, mesmo diante das dificuldades, há sempre uma razão para ser grato e por me conceder a fortaleza, temperança e prudência para superar desafios.

Dirijo meus agradecimentos ao corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, cujas contribuições foram essenciais para a construção do conhecimento que agora possuo.

Expresso minha profunda gratidão à Professora Doutora Elisete Gomes Natário, que, ao longo desta caminhada, dedicou-se ao acompanhamento desta pesquisa, por meio de orientação, sugestões valiosas e incentivo constante ao meu percurso acadêmico. Agradeço ao Prof. Dr. Leandro da Nóbrega Pinheiro e à Prof^a Dr^a Giselle Larizzatti Agazzi que fizeram parte da banca examinadora e apontaram áreas de melhorias essenciais para finalizar a presente dissertação.

Agradeço à Prof. Dr^a Abigail Malavasi por me orientar na fase de finalização da dissertação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, pois sem eles minha existência não seria possível.
Dedico esta dissertação em especial ao meu filho, que é a minha fonte de motivação.

*Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como
o sino que ressoa ou como o prato que retine.
Ainda que eu tenha o dom de profecia, saiba todos os mistérios e todo o
conhecimento e tenha uma fé capaz de mover montanhas, se não tiver amor, nada
serei.
(Coríntios, Capítulo 13, Versículo 1 - 2).*

GOMES, Eder Furtado. **Convivência escolar e as aulas de educação física no ensino fundamental**: uma construção coletiva de regras e combinados em uma escola pública da Baixada Santista - SP, 2025. 140 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir práticas pedagógicas de construção coletiva de regras e combinados de convivência nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adicionalmente, buscou-se identificar se os docentes participantes do estudo utilizam acordos de convivência e quais combinados e regras de convivência são mais transgredidas pelos estudantes durante as aulas. O estudo compreende uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada. Participaram da pesquisa professores de Educação Física de uma escola pública da Baixada Santista/SP. A pesquisa foi conduzida em duas etapas. Inicialmente, os professores participaram de uma entrevista semiestruturada sobre convivência escolar, realizada na própria escola. Posteriormente, foram desenvolvidas quatro oficinas pedagógicas para aprofundar a temática em questão. Nessas oficinas, foram abordados temas como a construção coletiva de normas e regras de convivência escolar, afetividade, rodas de conversa, autonomia e diálogo participativo. Os resultados evidenciaram a predominância de uma construção unilateral das regras por parte dos educadores, o que sugere a persistência de uma visão mais tradicional e desconsidera uma concepção coletiva e cooperativa inerente à construção das relações humanas de convivência. A transgressão de regras entre estudantes manifestou-se, principalmente, por meio da agressão física e verbal. Para lidar com essa situação, os professores relataram que as estratégias pedagógicas mais utilizadas são a conversa individual com os estudantes, o encaminhamento à direção e a conversa com os responsáveis. Tal constatação corrobora a necessidade de transcender a visão tradicional dos professores, adotando uma abordagem que envolva o respeito mútuo, o diálogo participativo e a cooperação entre educadores e educandos. A pesquisa apresenta como Produto Educacional um Guia Pedagógico sobre construção da convivência nas aulas de Educação Física, elaborado a partir dos dados coletados em campo e da vivência nas oficinas pedagógicas focadas na temática da convivência escolar. O Produto busca oferecer subsídio teórico e metodológico acerca dos processos participativos na construção da convivência nas aulas de educação física no ensino fundamental, englobando estratégias como: contrato pedagógico, rodas de conversa e assembleia de classe.

Palavras-chave: convivência escolar; diálogo; aula de educação física; ensino fundamental; prática docente.

GOMES, Eder Furtado. **Convivência escolar e as aulas de educação física nos Ensino fundamental** - uma construção coletiva de regras e combinados em uma escola pública da Baixada Santista - SP, 2025. 140 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos -SP, 2025.

ABSTRACT

The objective of this research is to discuss pedagogical practices for the collective construction of rules and agreements for coexistence in Physical Education classes in the early years of elementary school. In addition, we sought to identify whether the teachers participating in the study use coexistence agreements and which agreements and rules of coexistence are most frequently violated by students during classes. The study comprises qualitative research of an applied nature. Participated in the study Physical education teachers from a public school in Baixada Santista, São Paulo. The research was conducted in two stages. Initially, teachers participated in a semi-structured interview about school life, conducted at the school itself. Subsequently, four educational workshops were developed to explore the topic in greater depth. These workshops addressed topics such as the collective development of norms and rules for school coexistence, affectivity, conversation circles, autonomy, and participatory dialogue. The results showed that rules were predominantly developed unilaterally by educators, suggesting the persistence of a more traditional view that disregards the collective and cooperative conception inherent in the development of human relations of coexistence. Rule violations among students manifested themselves mainly through physical and verbal aggression. To deal with this situation, teachers reported that the most commonly used pedagogical strategies are individual conversations with students, referral to the principal, and conversations with parents or guardians. This finding corroborates the need to transcend the traditional view of teachers, adopting an approach that involves mutual respect, participatory dialogue, and cooperation between educators and students. The research presents as an Educational Product a Pedagogical Guide on building coexistence in Physical Education classes, developed from data collected in the field and from experience in pedagogical workshops focused on the theme of school coexistence. The Product seeks to offer theoretical and methodological support regarding participatory processes in building coexistence in physical education classes in elementary school, encompassing strategies such as: pedagogical contracts, conversation circles, and class assemblies.

Keywords: school life; dialogue; physical education class; elementary school; teaching practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto dos participantes nas oficinas pedagógicas	62
Figura 2 - Fotos das oficinas pedagógicas	77
Figura 3 - Foto leitura e discussão de texto.....	82
Figura 4 - Fotos da participante Maria trabalhando a construção de regras de convivência.....	112
Figura 5 - Roda de conversa - Projeto <i>Bullying</i> na Escola	135
Figura 6 - Projeto <i>Bullying</i> na Escola	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa	50
Quadro 2 - Fala dos participantes sobre o que entendem por convivência escolar..	56
Quadro 3 - Construção de regras e combinados de convivência	59
Quadro 4 - Tipos de regras trabalhadas pelos professores nas aulas de Educação Física	62
Quadro 5 - Regras e combinados mais quebrados nas aulas de Educação Física ..	65
Quadro 6 - Ações dos professores mediante à quebra de regra em aula	67
Quadro 7 - Regras e sua importância nas aulas de Educação Física	70

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 COM A PALAVRA, O EDUCADOR	18
3 CONVIVÊNCIA ESCOLAR - CONHECER E TRANSFORMAR	21
3.1 Convivência - desenvolvimento moral e regras	24
3.2 Afetividade e o clima escolar	28
]	
4 DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA	33
4.1 Indisciplina - um desafio para a prática docente	35
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	38
5.1 O diálogo - um pilar na relação educador e educando	40
5.2 Contrato pedagógico nas aulas de Educação Física	42
5.3 As rodas de conversa e Assembleias de classe	44
6 PERCURSO METODOLÓGICO	47
6.1 Delineamento	47
6.2 Contexto de realização da pesquisa	47
6.2.1 Participantes	48
6.3 Intervenção pedagógica e o procedimento de coleta de dados	49
6.3.1 Oficinas Pedagógicas	50
7 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	55
7.1 Análise e discussão das entrevistas	55
7.2 Análise e discussão das oficinas pedagógicas	71
8 PRODUTO EDUCACIONAL	88
APRESENTAÇÃO	89
8.1 Introdução	90
8.2 Desenvolvimento	93
8.3 Contrato Pedagógico - uma construção coletiva mediada pelo diálogo	94
8.4 As rodas de conversa e assembleias de classe	95
8.5 Sugestões de oficinas pedagógicas	99
8.6 Validação do produto	106
8.6.1 Algumas considerações	108
8.7 Referências (do produto)	110
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112

REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	120
APÊNDICE B – AVALIAÇÃO AO FINAL DE CADA OFICINA	121
APÊNDICE C – MATERIAL DISPONIBILIZADO AOS PARTICIPANTES	122
APÊNDICE D - AVALIAÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS	132
ANEXO A - FOTOS DO PROJETO BULLYING NA ESCOLA	133
ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	134
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135
ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO	137

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a convivência escolar me faz lembrar dos muitos episódios que vivi ao longo dos 19 anos como professor na rede pública de ensino. Presenciei inúmeras discussões entre os estudantes, entre professores e estudantes e muitos diálogos acalorados entre pais e professores. Não posso deixar de relatar as diversas ocasiões em que presenciei atos de violência, agressão e depredação nas instituições de ensino onde atuei. Tais episódios, em certos momentos, me levaram a cogitar a desistência da carreira, uma vez que me sentia desprovido de poder de ação diante dos acontecimentos. Este contexto impôs alguns desafios à minha prática docente, tanto na condução das aulas quanto na manutenção de um bom relacionamento com os alunos no ambiente escolar.

Assim, o tema abordado - convivência escolar - está intimamente ligado às minhas experiências pessoais e profissionais na área da educação. A proposta de investigar a construção coletiva de regras e combinados de convivência me faz crer que existe sim um caminho, e que é possível uma mudança nas relações interpessoais no contexto escolar, mas que para isso se faz necessário um trabalho coletivo de construção da convivência. Trabalho esse que, se for realizado em cooperação entre docentes e discentes pode ser um caminho próspero do ponto de vista das relações humanas. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2019, p. 95).

A escola é um espaço de socialização, inclusão e aprendizado, onde se manifestam relações de amizade, respeito, diversidade, justiça, solidariedade e cooperação. Todos os seres humanos têm o direito à vida, à liberdade e à educação, sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião e opinião política (UNICEF, 1948). Dentro desse contexto de socialização, inclusão e convivência, manifestam-se também, conflitos e transgressão a todos os tipos de regras (Tognetta, 2022). Partindo dessa premissa, é primordial um olhar mais atencioso para questões que envolvam relações humanas dentro do ambiente escolar. Os conflitos interpessoais sempre ocorrerão, e cabe aos gestores e docentes desenvolver meios para melhor resolvê-los.

De acordo com Ortega (1997), as relações interpessoais na escola são como fios de uma teia, interconectando todos os integrantes da comunidade escolar. É

nessa teia que se desenvolvem processos de comunicação, sentimentos, valores e atitudes. Vinha, Nunes e Moro (2019) ressaltam que a convivência pode ser considerada democrática quando a solução de conflitos, discórdia e tomadas de decisão são baseadas em diálogo e na participação cooperativa de todos que fazem parte do ambiente escolar, repudiando assim, soluções tomadas de forma individualizada e autoritária. “A convivência democrática inclui a participação ativa das pessoas, por meio da troca dialógica, nas escolhas e decisões [...]” (Vinha et al., 2020, p. 12).

A construção da boa convivência entre os atores escolares é um desafio que exige análise e ação aprofundada sobre o tema. Para que professores possam construir ações que lidam efetivamente com os aspectos positivos e negativos da convivência, é preciso se apropriar do tema - conhecer, enfrentar e transformar. “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (Freire, 2007, p. 12). É preciso compreender quais fatores influenciam as relações humanas dentro da escola.

De acordo com Vinha et al. (2020), muitos professores almejam de alguma forma desenvolver projetos que possam contribuir para uma melhor convivência escolar. No entanto, poucas escolas estão desenvolvendo projetos de construção de convivência e as poucas que desenvolvem geralmente não são bem-sucedidas (Vinha; Nunes; Moro, 2019). A falta de sucesso nos projetos, segundo os autores, se deve a alguns fatores como: curto espaço de tempo de aplicação, muitas vezes não dando continuidade durante o ano letivo; incoerência na aplicação dos projetos pois visam ao ‘controle’ disciplinar e não à melhora na convivência; individualismo na construção dos projetos - as ações, geralmente partem do professor que criou o projeto e não da construção cooperativa entre professores e estudantes. Os autores também observam que a maioria dos docentes que se envolvem nesses projetos não possuem formação específica na área.

A partir deste contexto, esta pesquisa levanta o seguinte problema: quais práticas pedagógicas os professores podem utilizar para trabalhar a convivência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental? O objetivo geral é discutir práticas docentes de construção cooperativa de regras de convivência que auxiliem os professores de educação física do ensino fundamental a trabalharem a convivência escolar em suas aulas em uma escola pública da cidade de Praia Grande/SP. Esta pesquisa estabelece quatro objetivos específicos: Indagar se os professores

constroem regras e combinados referentes à convivência interpessoal; levantar quais são as regras e combinados de convivência mais quebradas nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental; descrever quais práticas docentes os professores utilizam em suas aulas para promover a convivência escolar; aplicar e avaliar um material instrucional sobre práticas docentes que possam auxiliar o professor a trabalhar a convivência escolar nas aulas de educação física do ensino fundamental.

A abordagem qualitativa foi escolhida por focar na investigação de fenômenos sociais vividos pelos indivíduos em seu ambiente natural, que neste estudo foi a escola onde tanto os participantes quanto o pesquisador trabalham (Chizzotti, 2003). O caráter interventivo da pesquisa se justifica por seu objetivo de não apenas investigar, mas também propor soluções para problemas educacionais, buscando transformar a prática e melhorar as condições de ensino (Teixeira; Megid Neto, 2017). O estudo incluiu levantamento bibliográfico, entrevistas, oficinas pedagógicas, coleta, análise de dados e a elaboração de um produto educacional referente à convivência escolar.

O produto educacional “Processos participativos na construção da convivência nas aulas de Educação Física” apresenta-se como um guia de orientações pedagógicas desenvolvido para ajudar professores de Educação Física a criar um ambiente escolar mais inclusivo nos anos iniciais do ensino fundamental. O guia propõe caminhos para que professores e estudantes possam refletir sobre suas relações, promovendo um espaço de diálogo e escuta ativa, construção de conhecimento e exercício da cidadania.

O capítulo inicial, intitulado “Convivência Escolar - conhecer e transformar”, estabelece a convivência como um eixo fundamental da experiência escolar. O capítulo apresenta o conceito de convivência e discorre sobre a importância do ambiente escolar e da construção de regras no desenvolvimento moral da criança e sua relação com a convivência entre integrantes do ambiente escolar. Além disso, o capítulo apresenta o conceito de ambiente sociomoral, explorando como esse ambiente influencia o desenvolvimento da convivência entre os integrantes da comunidade escolar. A fundamentação teórica do capítulo se baseia nas contribuições de Piaget, Freire, DeVries e Zan, Vinha, Menin, Tognetta entre outros pesquisadores.

O capítulo, intitulado “Desafios da Convivência”, aprofunda a discussão sobre as relações interpessoais na escola. São discutidos conceitos e contextos sobre a indisciplina - caracterizada pela quebra de regras e combinados, inclusão escolar, bem como as manifestações de *bullying*, *cyberbullying*. Esses elementos, quando

presentes no cotidiano escolar, podem gerar um clima de tensão, comprometendo a convivência e o processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com La Taille; Justo; Pedro-Silva (2006), as consequências negativas da falta da boa convivência na escola é causadora de inúmeros desafios para professores e estudantes.

O capítulo sobre “Práticas Pedagógicas de Convivência Escolar nas Aulas de Educação Física” tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre as ações coletivas utilizadas na construção da convivência no ambiente escolar. A investigação centra-se em eixos como o diálogo entre professores e estudantes, o contrato pedagógico e a assembleia de classe. Segundo Freire (2019), o diálogo constitui parte da experiência humana, caracterizando-se como momento de interação e construção de conhecimento em constante transformação. Por meio do diálogo é possível prevenir e resolver conflitos que ocorrem no ambiente escolar, fortalecendo os laços entre todos os membros da comunidade escolar (Vasconcellos, 1995; DeVries; Zan, 1998).

Na sequência, apresenta-se o Percorso Metodológico, que subdivide-se em: Delineamento; Contexto de Realização da Pesquisa; Participantes; Intervenção Pedagógica e o Procedimento de Coleta de Dados; Oficinas Pedagógicas.

No Capítulo 7, são apresentados os resultados, análise e discussão das entrevistas e oficinas pedagógicas realizadas com os participantes do estudo.

O Capítulo 8 é dedicado ao produto educacional intitulado “Processos Participativos na Construção da Convivência nas aulas de Educação Física”, que é um guia pedagógico sobre como trabalhar a convivência nas aulas de educação física do ensino fundamental. O material propõe uma abordagem coletiva, distanciando-se de uma perspectiva tradicional onde o professor impõe seu entendimento do que é certo, para promover uma construção cooperativa de combinados e regras de convivência entre docentes e discentes.

O trabalho é finalizado com considerações finais, referências, apêndices e anexos.

2 COM A PALAVRA, O EDUCADOR

Minha trajetória no âmbito educacional e profissional começou a partir de minha chegada à Baixada Santista/SP. Em setembro de 1999, mudei de São Paulo para São Vicente e rapidamente comecei a trabalhar e me dedicar aos estudos para o vestibular. Fui aprovado no vestibular para Psicologia e Educação Física. Escolhi o curso Educação Física na Faculdade de Educação Física de Santos - UNIMES e ao longo do curso mantive o hábito dos estudos diários – hábito este que me gerou frutos, tais como: bom rendimento nas disciplinas do curso de graduação; aprovação em 5 concursos públicos; duas pós-graduações; duas graduações adicionais totalizando três - Educação Física, Ciências Biológicas e Música.

Ao término do Curso de Educação Física comecei a trabalhar em academias como professor de musculação, ginástica e *personal trainer*. No ano de 2005 comecei a me preparar para concursos públicos na área da educação e mais uma vez o hábito dos estudos foi o divisor de águas em minha vida – fui aprovado em todos os concursos públicos que prestei.

No ano de 2005 iniciei minha primeira pós-graduação em Fisiologia e Prescrição de Exercícios e em 2006 comecei a lecionar na educação pública. Ao longo da minha vida profissional, além da pós-graduação *lato sensu* mencionada, fiz pós-graduação em Gestão Escolar, Licenciatura em Ciências Biológicas e uma terceira Licenciatura em Música. Passados esses anos de estudos, a ideia de seguir uma carreira acadêmica passou a rondar meus pensamentos. Comecei a focar na realização profissional e pessoal de concluir um Mestrado, Doutorado e conseqüentemente na publicação de um livro.

Ao longo da profissão docente, me deparei com alguns desafios e inquietações referentes à convivência escolar, principalmente a indisciplina - que ora me desanimou, ora me fez pensar que era possível mudar. Sempre questionei os motivos que levavam os estudantes a terem os chamados comportamentos indisciplinados e a não enxergarem a importância dos estudos para a vida.

Meus primeiros 5 anos de exercício do magistério foram extremamente difíceis, pensei em desistir da profissão e trabalhar em outra área. Tive dificuldades para lidar com os estudantes, me deparei com comportamentos com os quais não tinha habilidades para atuar como um professor transformador. E professor transformador

era exatamente o que os estudantes precisavam naquele momento. De acordo com Giroux (1997, p. 163), “Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.

Naquele momento, imerso em um contexto desconhecido, não tive a percepção da necessidade que os educandos tinham. “Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação[...]” (Freire, 2007, p.13).

Passados esses anos turbulentos do início de carreira, já familiarizado com a profissão e o cotidiano escolar, eu não conseguia enxergar solução para os problemas que rondavam a educação: família; políticas educacionais; valores morais; problemas relacionados à convivência escolar; falta de comprometimento dos estudantes com a educação. Todas essas questões geraram em mim uma inquietação e uma angústia. Às vezes me sentia incapaz de mudar essa situação.

Ao longo dos meus anos como professor, não vi esses problemas serem “resolvidos”. Na verdade, dentro da realidade a qual estava inserido - o meio social no qual essas escolas estavam inseridas – percebi que esses problemas só aumentaram, principalmente aqueles relacionados à convivência entre os educandos e os educadores.

Parecia algo “natural”, na educação, parte dos estudantes irem para a escola com o intuito de fazer qualquer coisa, menos estudar. Uma parcela dos estudantes parecia não ter consciência sobre a importância dos estudos para sua vida, outra parcela só ia para a escola com o intuito de se divertir, outros, devido aos problemas sociais, iam para escola apenas para comer. Hoje entendo que esses problemas não são exclusividades apenas da família, da escola ou das políticas públicas educacionais, mas sim de todos.

Muitos professores constroem a aula com foco em uma realidade que destoa daquela em que a escola vive. Cobra-se do educando que ele seja disciplinado, que seu corpo e sua voz não incomodem a exposição das aulas, sem identificar os problemas vividos pela comunidade, sem que haja um “construir juntos”, um entendimento sobre a aprendizagem que liberta. Convergente às minhas inquietações sobre o desejo de maior comprometimento de parte dos estudantes em relação ao aprendizado e o recorrente desafio com a convivência nas aulas e todos os desafios

que compõem a educação, passei a questionar minha própria ação enquanto educador. Percebi que, enquanto professor, poderia de alguma forma melhorar minha atuação profissional, que era possível criar caminhos que pudessem melhorar minha prática docente - uma prática que pudesse ser mais inclusiva e transformadora. E, partindo dessas ponderações, cheguei à conclusão de que era possível, por meio da investigação e reflexão, realizar ações pedagógicas com o objetivo de buscar diminuir os problemas relacionados à convivência, melhorando assim não apenas as relações interpessoais entre os protagonistas da educação, mas o bem-estar e a inclusão dos estudantes.

Atualmente atuo como professor na Rede Estadual do Estado de São Paulo e da prefeitura de Praia Grande/SP. Em janeiro de 2025 completei 19 anos de trabalhos prestados à educação pública, com a certeza de que escolhi a profissão certa para minha vida. Dei um grande passo na realização dos meus objetivos profissionais como estudante do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental na UNIMES. Tenho consciência da responsabilidade e das dificuldades para a conclusão do curso, bem como o esforço e a dedicação necessários para cumprir todas as etapas. Estou convicto de que todo o processo como mestrando transformou minha visão sobre a educação e me mostrou um caminho de reflexão e ações - com muitos desafios.

Hoje trabalho como professor de educação física no ensino fundamental e médio, ambos em escolas públicas. Diariamente enfrento desafios como indisciplina, violência - física e verbal - e a falta de interesse dos educandos para com os estudos. Apesar das dificuldades, sinto um grande compromisso em atuar como agente de transformação, buscando superar esses desafios para construir uma escola mais inclusiva, que busque ouvir seus estudantes e promova a convivência mais democrática. Foi com esse objetivo que busquei o programa de mestrado: para aprimorar meus conhecimentos e encontrar novas formas de enfrentar os desafios que quase me fizeram desistir do exercício do magistério.

3 CONVIVÊNCIA ESCOLAR - CONHECER E TRANSFORMAR

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997), embora os aspectos corporais sejam mais evidentes nas aulas de educação física, e a aprendizagem esteja vinculada à experiência prática, o aluno precisa ser considerado como um todo no qual aspectos cognitivos, afetivos e corporais estão conectados em todas as situações. Não basta a repetição de gestos estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo, ao movimento e o contexto social e cultural dos jogos e esportes. Portanto, a construção do conhecimento nas aulas de educação física, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas motoras, mas sim de capacitar o estudante a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.

De acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), a complexidade do modelo federativo brasileiro e a ausência de um marco regulatório adequado para a cooperação intergovernamental tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora. Planejar, nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo na construção de formas de colaboração intergovernamental para uma educação integral e inclusiva no Brasil. O tema da convivência escolar, por sua vez, revela-se fundamental nesse processo de planejamento e educação integral, dado que as relações interpessoais no ambiente escolar exercem um papel crucial na construção de um clima escolar favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento dos estudantes. Sabemos que ações isoladas na educação promovem efeitos pequenos e não duradouros. Se queremos uma escola mais igualitária, justa, inclusiva e sem violência, agressões, depredações e *bullying*, é preciso elaborar políticas públicas de âmbito municipal, estadual e federal com a finalidade de melhorar as relações interpessoais e a convivência entre os atores da educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs- Brasil (1997), postulam que a escola deve promover o desenvolvimento integral do estudante, fomentando um conjunto de capacidades que não se limite apenas ao âmbito cognitivo. Nesse sentido, o documento preconiza a necessidade de desenvolver junto com os estudantes habilidades interpessoais, afetivas, motoras, éticas, estéticas e de inserção social, além das capacidades cognitivas. Essa perspectiva integral da educação demonstra a preocupação em formar indivíduos completos, capazes de interagir de forma plena com o mundo social e cultural. Os PCNs afirmam ainda que é imperativa a contribuição da escola para a convivência no cotidiano escolar. Enfatizam-se, entre várias dimensões da ética e da moral, os valores de respeito, justiça, diálogo e solidariedade. As aulas de educação física se encontram inseridas nessa perspectiva.

Quando falamos em convivência escolar, estamos articulando uma teia de relações interpessoais que envolve todos os atores da comunidade escolar. É nessa teia que se desenvolvem processos de comunicação, sentimentos, valores e atitudes (Ortega, 1997). Diante dessa premissa, podemos definir a convivência escolar como um tecido social complexo formado por relações interpessoais, emoções, valores e atitudes que se desenvolvem no ambiente escolar de forma coletiva. A convivência no ambiente escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de relações interpessoais fundamentais para a formação integral da criança. Quando se tem participação ativa nas escolhas e deliberações pautadas no diálogo, respeito mútuo e na valorização da diversidade de perspectivas, essa convivência exerce influência direta na vida social e coletiva dos estudantes e é condição imprescindível para a vida democrática, tanto no âmbito escolar quanto na sociedade em geral (Vinha, Nunes; Moro, 2019).

As relações interpessoais, sejam elas nas aulas de matemática, português ou educação física, desempenham um papel fundamental na construção da convivência. Elas influenciam diretamente o clima escolar, a motivação para aprender e o desenvolvimento socioemocional dos integrantes da comunidade escolar (Marques, Tavares; Menin, 2020). Para Sanches e Rubio (2011), as atividades esportivas coletivas têm tendência a desenvolver valores como respeito, solidariedade, senso de justiça, responsabilidade e cooperação, porém, as autoras nos atentam que o esporte e as atividades coletivas podem ser excelentes meios educacionais desde que bem implementados pelo professor. Nesse sentido, os professores de educação física precisam realizar uma ruptura com paradigmas do passado que priorizavam a

performance motora em detrimento do desenvolvimento integral do educando. “[...] excessiva preocupação com o biológico e a fixação em torno das práticas esportivas [...]” (Freire, 2009, p. 73). De acordo com o PCN:

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas e de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos (Brasil, 1997, p. 34).

As interações que ocorrem no ambiente escolar influenciam diretamente na possibilidade que as crianças têm de lidar com as diferenças dentro e fora da escola. Assim, é essencial compreender como o ambiente escolar - em específico as aulas de educação física - impacta as relações entre os atores escolares, desde a promoção de um clima saudável até a prevenção de comportamentos negativos como bullying e exclusão social.

A escola vai além de um espaço de aprendizado e mera transmissão de conhecimento. A escola também é um ambiente onde desenvolvemos e construímos relações sociais mais complexas de convivência importantes para a vida em sociedade. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global. O desenvolvimento global implica romper com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva, assumindo assim uma visão integral da criança, do adolescente, promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. “Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2017, p. 14). Nesse sentido, as aulas de educação física além dos aspectos específicos da cultura corporal, também se configuram como espaços de construção das relações interpessoais e da convivência escolar.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa

racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (Brasil, 2017, p. 213).

Para Freire (2009), as aulas de educação física dos 7 aos 11 anos - período correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental - devido à sua característica específica, constituem um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos. A criança quando brinca ou joga, aprende a interagir com os outros através da construção coletiva e do respeito às regras, desenvolvendo assim a capacidade de negociar e cooperar com seus colegas. As aulas de educação física são espaços de grande interação social que envolvem tanto aspectos motores e cognitivos como afetivos. Nessa perspectiva, o professor de educação física tem, durante a vivência de suas aulas, a possibilidade de construir com os estudantes um ambiente adequado para o desenvolvimento da boa convivência. “ao praticar jogos e esportes as crianças e adolescentes aprenderão a perder e a ganhar, aprenderão a respeitar regras e lidar com as emoções” (Conti e Palma, 2016, p. 238).

É na fase escolar que congrega crianças de sete até 11 anos mais ou menos que a regra, tal como deve ser utilizada socialmente, se manifesta com evidência. Da parte da educação física, o comportamento social, reguladas por normas de convívio aceitas por um grupo, tem no espaço da atividade física, especialmente no jogo, um espaço privilegiado de manifestação. Desde, é evidente, que a ação da professora não seja simplesmente submeter as crianças às regras adultas, mas sim estimulá-las a utilizá-las como recurso de convívio. (Freire, 2009, p. 146).

3.1 Convivência - desenvolvimento moral e regras

Em relação às regras, Piaget (1994) parte do princípio de que o respeito pelas regras determinadas por uma cultura e por uma sociedade, é a base da formação da moral da criança. Para o autor, a essência da moralidade está no respeito que a criança adquire por essas regras, que são fruto da compreensão do bem-estar coletivo e do respeito por quem as criou ou lhe apresentou “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras.” (Piaget, 1994, p. 23). A escola, enquanto

instituição social, possui um conjunto de regras que estruturam a convivência e regem as interações interpessoais. Para Piaget (1994) quando o conjunto de regras e combinados é desenvolvido de forma cooperativa - com a participação de todos os envolvidos - os participantes tendem a aderir de maneira autônoma a essas regras e tendem a respeitá-las com responsabilidade.

Nesse cenário, a convivência de todos aqueles que compõem uma instituição escolar sofre influência direta do conjunto de regras e combinados ali construídas, porém é preciso ter um olhar cuidadoso para regras que sejam percebidas pelos estudantes como injustas - o que pode levar os estudantes a infringir essas regras e não respeitá-las - (La Taille, 2006). Sob essa perspectiva, emerge a ideia de elaborar regras de convivência de forma coletiva, reconhecendo a importância da participação conjunta na construção de um ambiente pautado pelo consenso e pela cooperação.

A epistemologia piagetiana define o desenvolvimento moral como um sistema de regras e ao respeito que o indivíduo tem por essas regras Piaget relaciona o desenvolvimento da consciência das regras com o desenvolvimento da moralidade na criança, o autor observou três estágios do desenvolvimento da consciência das regras: o primeiro sendo puramente motor e egocêntrico; o segundo onde a criança enxerga as regras como algo sagrado de origem adulta e externa; o terceiro onde a regra é respeitada pelo consentimento mútuo e construída de maneira cooperativa de cooperação e de codificação das regras. (Piaget. 1994).

Para Piaget (1994), o desenvolvimento da moral na criança pode ser compreendida pela construção e compreensão de regras e pelo respeito adquirido entre os sujeitos envolvidos. Do ponto de vista da consciência, são identificados três estágios com tendências para a moralidade: anomia, heteronomia e autonomia. Estes estágios ocorrem de forma sequencial desde o nascimento e seguem um encadeamento até o desenvolvimento pleno da autonomia moral.

Para Freire (2009), se não houver respeito pelas regras, como se pode viver em sociedade? Mesmo as regras sociais de convivência compartilhadas de geração a geração, precisam ser compreendidas pelas crianças, o que implica em uma real participação em sua construção. A construção coletiva de regras de convivência, promove um senso de pertencimento por parte daqueles que estão envolvidos em sua construção, o que leva a um respeito contínuo em relação às mesmas.

É notória a existência real da necessidade de regras de convivência em uma sociedade, porém é imprescindível o bom senso e o limite para uma convivência

democrática. Vinha et al. (2020), nos alertam para um outro lado das regras e dos limites - o excesso - que em nome do controle da indisciplina, violência e conflitos, passou a ser alternativa utilizada por professores e escolas. Este excesso de controle pode ser um item motivador de comportamentos conflitantes entre os estudantes e entre estudantes e professores.

Segundo Piaget (1994), a criança nasce em estado de anomia, isto é, há uma ausência total de regras. O bebê não sabe o que é certo ou errado, muito menos conhece as regras de convivência da sociedade em que vive (Vinha; Tognetta, 2009). “[...] é o período da pré-moralidade, quando os indivíduos atuam segundo suas necessidades físicas e biológicas, e embora convivam com as regras dos adultos, não têm consciência delas como algo moral ou social” (Vellozo, 2021, p. 29). Conforme a criança cresce, ela se desenvolve e se apropria do princípio das regras ao redor dela - seja de um jogo, brincadeira ou de convivência. A evolução dessa apropriação ocorre em três etapas distintas. A primeira delas é a etapa da anomia e se estende do nascimento até cerca de 5 a 6 anos de idade. Nessa etapa as crianças se interessam por alguns jogos e brincadeiras, mas apenas para satisfazerem seus interesses motores e suas fantasias simbólicas, não levando em consideração as regras do jogo ou da brincadeira (La Taille, 1992).

Mais tarde, a criança começa a perceber que há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando assim no mundo da moral heterônoma (Vinha; Tognetta, 2009). Nessa fase - heterônoma - a criança assimila as regras e valores morais de maneira externa, ou seja, o conceito de certo e errado é transmitido geralmente por um adulto - pais, professores, líderes religiosos, etc. A heteronomia é uma moral governada pelos outros, fora de nós, de coação, e quando não houver outros nos direcionando, podemos ficar sem governo e desorientados sobre o que é certo e errado (La Taille, Pedro-Silva; Justo, 2006; Menin, 1996).

Segundo La Taille (1992), esta fase heterônoma se estabelece até cerca de 9 e 10 anos na criança e não é construída através de uma relação de reciprocidade e cooperação, é uma moral que vem da educação dos pais ou de outras representações adultas. De acordo com o autor “As crianças menores estimam que a ordem adulta é “justa”, pois provém de um adulto e deve ser obedecida” (La Taille, 1992, p. 54). Daí a importância dos pais e professores na educação da criança neste período - anos iniciais do ensino fundamental.

A moral de coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com as ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva (Piaget, 1994, p. 250).

Para Piaget (1994), passando a fase da heteronomia, a criança entra em um período de formação da autonomia - 9 a 10 anos em diante - que é a última fase do desenvolvimento da consciência sobre regras de convivência e consequentemente da moral na criança. Na fase da autonomia, a criança sabe que existem regras, mas a fonte dessas regras está nele próprio - intrínseco - e não mais nos outros - extrínseco (Araújo, 1996b).

[...] na moral autônoma as regras são internalizadas (PIAGET, 1994). As crianças são capazes de compreendê-las como algo importante para o seu meio social e para si, de saber que enquanto indivíduos, não podem se sobrepor ao dos demais (Vellozo, 2021, p. 31).

Segundo Vinha e Tognetta (2009), o desenvolvimento moral é bem-sucedido, quando, com o tempo, a moral heterônoma - de controle externo - vai se tornando interno, isto é, uma obediência às e regras que não depende mais dos adultos ou de outras pessoas, mas, que depende de si mesma - autonomia -, essas regras são construídas no contexto de reciprocidade e cooperação, ou seja, construída através da participação coletiva. “O indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 529). A fonte das regras não está mais na autoridade externa, mas no próprio indivíduo (Vinha e Tognetta, 2009).

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior (Piaget, 1994, p. 155).

Na moral autônoma as regras de convivência são elaboradas no coletivo de forma cooperativa, aumentando assim o sentimento de pertencimento às regras elaboradas. “Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia [...]” (Vinha ;Tognetta, 2009). “[...] o respeito às regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos [...]” (La Taille, 1992, p. 50). Nessa perspectiva, a construção coletiva de regras de convivência é pré-requisito para um maior respeito mútuo, uma melhora nas relações interpessoais e se caracteriza em uma prática indispensável no desenvolvimento da moral autônoma na criança.

Para Vasconcellos (1995), as regras de convivência devem ser bem claras e definidas, sempre que possível deve ser registrado por escrito para que seja de conhecimento de todos. Essas regras devem ser revistas periodicamente e sempre que necessário, deve-se reestruturar aquilo que não tem mais sentido dentro do contexto escolar.

3.2 Afetividade e o clima escolar

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), espera-se que os estudantes, ao completar o ciclo Educação Básica, desenvolvam competências gerais que também contemplam aspectos afetivos:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

Para Conti e Palma (2015), a preocupação com as emoções, afetos, sentimentos no ambiente escolar é de grande importância para professores comprometidos com o ensino e o aprendizado. Segundo Santos; Junqueira; Silva (2016), o ato de ensinar envolve não apenas as questões de ordem cognitiva, envolve também a afetividade dos estudantes e dos profissionais que estão envolvidos no

processo. Isto é um fator determinante para que estudantes se sintam motivados para aprender.

De acordo com La Taille (1992), a afetividade seria a energia que move a ação, a mola propulsora do agir e do reagir e com grande poder de nos motivar. Conclui-se que a afetividade ocupa um espaço de grande importância na educação, não podendo ser negligenciado na prática docente e de todos aqueles envolvidos com o ato de educar. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (Freire, 2020, p. 140).

Segundo Santos (2016), o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade a criança foi passando lentamente à vida racional, mas não abandonando a vida afetiva e sim convivendo com a mesma. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão interconectadas, com o predomínio da primeira. Para Souza (2011) a gênese da cognição está nas primeiras emoções vividas pelos seres humanos. A afirmação de Souza (2011) captura de forma precisa a centralidade da afetividade na teoria do desenvolvimento de Henry Wallon. Ao destacar o papel estruturante das emoções nos primórdios da vida, o autor nos convida a uma reflexão mais aprofundada sobre a complexa relação entre afeto e cognição na construção da subjetividade humana.

De acordo com Mattos (2008), o relacionamento entre professor e estudante é um fator que pode ou não trazer consequências desastrosas. De acordo com estes pressupostos, a relação afetiva entre docentes e discentes ocupa uma importância relevante no processo educacional. De acordo com Santos (2016), quando o professor estabelece laços afetivos com seus estudantes, ele cria um ambiente de segurança propício para o aprendizado. Isto pode evitar bloqueios afetivos e cognitivos estimulando assim a convivência dos estudantes com o grupo da classe e da escola. Segundo o autor, o professor precisa ter sensibilidade para ouvir seus estudantes, dialogar com eles e motivá-los para que possam superar suas dificuldades. É primordial que os estudantes percebam os professores como aqueles que também participam e cumprem com as regras de convivência. “[...] se a criança percebe que as regras impostas não são seguidas pelos adultos, ela se sente enganada e injustiçada por ser obrigada a segui-las (La Taille, 2006b, p. 113).

Para desenvolver a afetividade entre docentes e discentes na escola, é necessário a construção do respeito mútuo. Esse respeito, por sua vez, é conquistado paulatinamente quando há condições para que a criança se conheça, quando ela é

valorizada, ouvida por outros e quando tem a possibilidade de expressar o que sente e pensa (Tognetta, 2009). Segundo DeVries e Zan (1998), a atitude de respeito do professor pelas crianças é um componente fundamental para o desenvolvimento dos laços afetivos e de um ambiente sócio-moral em sala de aula. E para alcançar este respeito, é necessário estar atento aos interesses, sentimentos e valores das crianças. A construção cooperativa de um ambiente escolar permeado por relações afetivas é um fator fundamental para a qualidade da convivência escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para DeVries e Zan (1998), as relações que envolvam respeito pelos anseios e interesses das crianças é um componente primordial para o engajamento emocional positivo em sala de aula. A criança tende a aumentar seu interesse pela aula quando seus sentimentos são valorizados. A afetividade, além de ser um caminho para incluir todas as crianças no ambiente escolar, é a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula (Mattos, 2008).

Segundo Piaget (2005), a criança quando se sente valorizada, tende a desenvolver o sentimento de autovalorização de forma positiva. Para o autor, o sentimento de aceitação do grupo é fundamental para o desenvolvimento dessa autovalorização. É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no desenvolvimento cognitivo da criança e nas relações interpessoais. Cabe ao professor criar os meios para que isso ocorra construindo assim um clima escolar propício para o desenvolvimento dos laços afetivos e da convivência.

Tanto no trabalho como em casa, é natural termos a percepção do clima do lugar onde estamos, percebemos com facilidade se o ambiente é tenso, acolhedor, hostil ou alegre. Essa percepção faz com que nos comportemos de uma maneira ou de outra. Assim como em casa ou no trabalho, as escolas também possuem um clima próprio percebido por todos que ali estão (Vinha et al., 2020). De acordo com Araújo (1996a), um ambiente propício à convivência escolar é um ambiente onde a opressão do adulto é reduzida o máximo, onde as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente e nele encontram-se as condições que viabilizam a cooperação, o respeito mútuo e as atividades em grupos que favorecem a reciprocidade.

Segundo DeVries e Zan (1998), é possível criar um ambiente escolar mais acolhedor com relações interpessoais positivas por meio do respeito do professor pelas crianças e pelos seus interesses, sentimentos, valores e ideais. “As escolas que

possuem clima escolar positivo apresentam bons relacionamentos interpessoais [...]” (Vinha et al., 2020). “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2020. p. 58). Piaget (1994) enfatiza que o respeito da criança para com o adulto tem sua origem no amor e no medo. Em uma relação de convivência entre docente e discente, este último executa ações em sala de aula, muitas vezes com o sentimento de admiração e validação pelo professor e, ao mesmo tempo, sentindo a inquietação de decepcionar o docente.

Para Conti e Palma (2016), a preocupação com as emoções, afetos e sentimentos dos estudantes no ambiente escolar é de grande importância para professores comprometidos com o ensino e o aprendizado. Segundo Santos e Silva (2016), a construção do conhecimento envolve não apenas as questões de ordem cognitiva, envolve também a afetividade dos estudantes e dos profissionais que estão envolvidos no processo. Isto é um fator determinante para que o estudante se sinta acolhido e motivado para se relacionar com seus pares.

DeVries e Zan (1998) discorrem sobre a necessidade de formação de um ambiente sociomoral com a finalidade de melhorar a convivência escolar entre as crianças. De acordo com as autoras, ambiente sociomoral é marcado pela regulação dos princípios e valores morais que orientam as relações interpessoais dentro da sala de aula. As autoras defendem diálogo, respeito, justiça e solidariedade como requisitos para o desenvolvimento desse ambiente. Segundo La Taille (2006), se a criança vive em um ambiente onde ações morais são pouco valorizadas, o mais provável é que a criança se alimentará desse comportamento. Por outro lado, o autor defende que se a criança vive em um ambiente no qual certos conteúdos morais são valorizados - por exemplo, a justiça - o mais provável é que a criança julgará a si própria de forma positiva quando agir de forma justa.

Na vida cotidiana, a criança adquire e desenvolve habilidades dentro de um contexto cultural em que essas habilidades e tarefas adquirem significado, em função dos contextos e dos propósitos que dirigem sua conduta como indivíduo e como membro de uma comunidade de vida e de trocas (Sacristán; Gómez, 2008, p. 68).

É por meio do diálogo, da cooperação e da reciprocidade que construímos um ambiente sociomoral e da construção desse ambiente, desenvolvemos nossas

relações de convivência. É nesse contexto que podemos desenvolver uma boa convivência escolar. Cabe ao professor, através de um olhar humanizado, mediar as relações interpessoais em sala de aula e utilizar os conflitos existentes como um ponto de partida para um diálogo reflexivo envolvendo questões de valores morais como justiça, honestidade e cooperação. “Em situações de conflito, o educador poderá intervir, explicitando o problema de tal forma que eles possam entender [...]” (Tognetta; Menin, 2020, p. 138).

DeVries e Zan (1998) trazem algumas contribuições quanto ao diálogo participativo, discussões e resoluções de problemas em sala de aula com a finalidade de criar uma atmosfera mais agradável para a convivência. As autoras sugerem trabalhar a discussão de dilemas morais com as crianças através da leitura de histórias ou de fatos que ocorreram no cotidiano escolar sobre o qual encontramos uma diferença de opiniões. Isso ajuda as crianças a reconhecerem pontos de vista diferentes e a expor suas opiniões. “A vida cotidiana, na sala de aula, é uma outra fonte de dilemas. As crianças são as primeiras a se queixarem de que isto não é justo quando algo ocorre na classe violando seu senso de justiça” (Devries; Zan, 1998, p. 181).

Araújo (1996b), sobre o ambiente escolar, discorre sobre um conceito denominado ambiente escolar cooperativo, assim denominado porque nele, se reduz ao máximo qualquer tipo de opressão do adulto, e nele é valorizado as relações de cooperação, respeito mútuo e onde os estudantes têm oportunidades constante de fazer escolhas, participar das decisões e expressar seus pontos de vista sem culminar em um contexto de indisciplina ou falta de comprometimento com as regras e combinados de convivência da escola.

4 DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA

A escola, enquanto instituição social, exerce um papel crucial no processo de socialização de crianças e adolescentes. Nesse ambiente, as interações e os aprendizados ocorrem de forma multifacetada e complexa, envolvendo diversos atores sociais, tais como professores, estudantes, funcionários, famílias e comunidade. Nesse contexto, uma teia de relações e negociações é feita cotidianamente, e frequentemente surgem conflitos em diversas circunstâncias (Menin, 1996; Pedro-Silva, 2014; Tognetta, 2022).

Os estudantes, em constante interação, trazem consigo um conjunto de características próprias, experiências e relações sociais prévias. A diversidade presente na sala de aula contribui para as divergências de ideias que ocasionam conflitos, isso decorre também porque o diálogo nem sempre permeia as inter-relações. O que se observa em diversas ocasiões é a instauração de verdadeiros contextos de violência verbal ou física, interrompendo o processo educativo. Dentre o vasto leque de situações de violência que podem ter a escola, as de maior frequência, em geral são: agressões físicas e verbais, depredação de patrimônio, roubos e furtos, discriminação –, o *bullying* se destaca pela visibilidade que ganha nos meios de comunicação, principalmente quando leva a desfechos trágicos (Silva; Vilela; Oliveira, 2024).

O artigo 3º da Constituição Federal estabelece princípios básicos de justiça e igualdade que devem nortear as ações do Estado brasileiro em todas as esferas da vida social. Princípios como: construção de uma sociedade livre, justa e solidária; erradicação da pobreza; redução das desigualdades sociais; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem. (Brasil, 1988).

“Numa sociedade democrática busca-se uma convivência mais justa e respeitosa e, para isso, são necessárias boas regras que regulam esse coletivo” (Vinha et al., 2020. p. 147). De acordo com a autora, para que essas regras sejam cumpridas de forma efetiva, é necessário que sejam legitimadas, isto é, que os atores escolares validem a importância e necessidade das mesmas, aderindo a elas por aceitação interna e não por imposição externa.

Qualquer professor gostaria que os estudantes legitimassem as regras da escola; contudo, a transgressão, ou seja, o desrespeito às normas da instituição ou da sala de aula pelos alunos é uma das maiores reclamações dos docentes (Vinha et al., 2020, p. 147).

Dessa forma, o ambiente escolar, que deveria ser um espaço de aprendizado e desenvolvimento, tem sido cada vez mais afetado por diversos problemas de convivência, isto é, a capacidade de viver em harmonia dá lugar por vezes a conflitos e tensões, desestabilizando o processo de aprendizagem. As escolas enfrentam um desafio crescente em relação à convivência respeitosa entre os estudantes. Ocorre, no ambiente escolar, casos de conflitos entre estudantes, indisciplina, violência física e verbal, *bullying*, *ciberbullying* (Vasconcellos, 1995; Aquino, 1996; La Taille; Pedro-Silva; Justo, 2006; Pedro-Silva, 2014; Santos, 2021). Diante desse contexto, é preciso oferecer oportunidades para que os estudantes possam aprender a resolver seus conflitos de forma mais assertiva, dialógica e cooperativa (Vinha; Nunes; Moro, 2019).

Os desafios da convivência escolar nas aulas de Educação Física são um problema multifacetado, exigem uma análise aprofundada para se viabilizar ações que lidam efetivamente com ela, pois a algazarra ganha um aliado que é o espaço aberto como as quadras e pátios. A liberdade, os conflitos e a quebra de regras se manifestam de várias formas como: não prestar atenção enquanto o professor explica, agredir um de seus pares, discutir com rispidez com outro colega, faltar o respeito com o professor de forma verbal, física ou moral (Machado, 2020).

Durante as aulas de educação física, nos momentos onde são trabalhados jogos, observamos facilmente a ocorrência de conflitos entre os participantes. Parte destes conflitos é desencadeada por falta de conhecimento ou de clareza das regras de jogo e de convivência. “Especialmente quando jogam futebol, reparamos, pela quantidade de ocasiões em que o jogo é interrompido para discussão, o quanto a regra se tornou para elas um elemento fundamental do jogo” (Freire, 2009, p. 147). A constituição de regras permeia não apenas as relações humanas durante as aulas, mas também a forma como as crianças interagem com um jogo. “O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social” (Piaget, 1994, p. 44).

4.1 Indisciplina - um desafio para a prática docente

No ambiente escolar, dois conceitos frequentemente discutidos, mas com significados distintos e integrados, são a indisciplina escolar e a convivência escolar. Compreender a diferença entre eles é fundamental para a construção de um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A indisciplina escolar, em geral, refere-se ao descumprimento de regras e combinados construídos pela instituição de ensino. Manifesta-se através de comportamentos que perturbam a ordem, o processo de ensino e aprendizado e as relações interpessoais entre os componentes da comunidade que formam uma unidade escolar. Atos como conversas excessivas durante as aulas, desrespeito aos docentes e colegas, vandalismo e não cumprimento de tarefas são exemplos de indisciplina. (Aquino, 2003; Pedro-Silva, 2014). Por outro lado, a convivência escolar abrange a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem no ambiente educativo. Ela engloba o respeito mútuo, a colaboração, a empatia, a solidariedade e a capacidade de resolver conflitos de maneira pacífica. Uma boa convivência escolar se caracteriza por um clima de respeito, segurança, acolhimento e participação, onde todos os membros da comunidade escolar se sentem valorizados e incluídos (DeVries; Zan, 1998; Vinha et al, 2020; Tognetta, 2022).

Enquanto a indisciplina centra-se na transgressão de regras e combinados (Aquino, 2003; Pedro-Silva, 2014), a convivência escolar foca na qualidade das interações e no estabelecimento de um ambiente afetivo e sociomoral (Vinha et al., 2014). Embora possam estar interligadas, a indisciplina pode prejudicar a convivência escolar, e uma boa convivência pode reduzir a indisciplina. Uma escola pode ter estudantes que, apesar de seguirem as regras e combinados, não contribuem para um ambiente de respeito, colaboração, solidariedade e justiça, apresentando uma convivência escolar que não necessariamente permita que os estudantes desenvolvam a consciência de suas ações e reflitam sobre seus atos.

“O termo indisciplina quase sempre é empregado para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização” (Pedro-Silva, 2014, p 21). De acordo com Aquino (2003), indisciplina escolar são comportamentos que supõem uma ruptura dos pactos coletivos no ambiente escolar e conseqüentemente influencia negativamente na convivência entre os atores escolares. O termo indisciplina pode ser definido como toda ação moral praticada pela pessoa que age em dissonância com as regras de

convivência impostas ou produzidas pela sociedade ou ambiente no qual está inserida; sendo, então, considerado indisciplinado, aquela que consciente ou inconscientemente age de forma antagônica às regras estabelecidas de convívio (La Taille; Justo; Pedro-Silva, 2006; Santos, 2021).

Segundo Pedro-Silva (2014), no passado, a educação era centrada na figura do adulto, era uma educação que pouco levava em consideração as vontades e desejos das crianças. Hoje, a educação busca ter como protagonista a criança e não mais o adulto. Esta mudança gerou um novo olhar para o ato de como educar, as crianças passaram a serem os protagonistas e não apenas meros reprodutores de comportamentos determinados pelos adultos. Isto não quer dizer que a escola e as famílias, por medo de frustrar e magoar seus filhos e estudantes, passem a aceitar suas vontades e desejos abdicando-os de se comprometer com regras de convivência, mas que a criança passou a ter direito de se expressar e expor suas vontades e opiniões. De acordo com Pedro-Silva (2014), essa mudança de paradigma gerou algumas tensões que não eram vividas antes no ambiente escolar e desse novo prisma surgiram comportamentos e questionamentos disruptivos em relação a regras de convivência dentro do contexto escolar - culminando em atos de indisciplina e muitas vezes apenas atos de discordância confundidas com indisciplina.

A indisciplina escolar tem em sua causa não apenas uma fonte geradora, mas um emaranhado de situações que culminam com a atitude indisciplinada dos estudantes em todo ambiente escolar. Dentre os causadores da indisciplina podemos citar: problemas com a educação familiar; a questão da desigualdade social; ausência do entendimento dos princípios de regras; cultura; precariedade na formação docente (Aquino, 1996; La Taille, 2006; Pedro-Silva, 2014; Santos, 2021; Vasconcellos, 1995).

Segundo Vellozo (2021), a falta de diálogo entre docentes e discentes é um elemento desencadeador de atos de indisciplina. Para a autora, o conjunto de regras adotadas na escola ou na sala de aula devem ser discutidas através de um prisma cooperativo. Nesse sentido, DeVries; Zan (1998, p, 137) afirmam que: “envolver as crianças na tomada de decisões e estabelecimento de regras em sua classe é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo”. Nesse aspecto, “[...] a individualidade na construção das regras escolares precisa ser substituída pela possibilidade de haver cooperação, reciprocidade, autonomia, respeito mútuo e solidariedade entre os participantes que convivem diariamente (Vellozo, 2021, p 20-21)

Vasconcellos (1995), sobre a indisciplina em sala de aula e na escola - isto inclui as aulas de educação física -, afirma que, nos últimos anos, o tema tem sido uma preocupação crescente entre os professores. Para o autor, os professores despendem muito tempo em sala de aula com questões relacionadas à indisciplina, em detrimento do discente com o conhecimento, conteúdo da matéria e a realidade que vivemos. Vasconcellos descreve alguns comportamentos que podem ser caracterizados como indisciplina: conversas paralelas, dispersão, professor entra em sala e é como se não tivesse entrado; o professor passa lição e a maioria não faz; não trazem material; se negam a participar da aula; escrevem nas paredes e nas carteiras; pegam materiais dos colegas sem autorização etc. O autor também discorre sobre onde ocorrem estas ações indisciplinares: no corredor, no pátio, nas imediações da escola, nas festas e eventos e na sala de aula.

Em se tratando de aulas de educação física as relações interpessoais revelam-se complexas e multifacetadas, demandando uma análise aprofundada para a proposição de mediações efetivas. É comum os estudantes demonstrarem desatenção porque acreditam que a aula é apenas um momento de brincadeira. Assim, o que poderia ser um momento enriquecedor para eles, com a possibilidade de acessar um “vasto universo cultural” (Brasil,2017), acaba por desestabilizar os grupos e, muitas vezes, dificultar a prática docente.

Para Machado (2020) a indisciplina na educação física se manifesta de várias formas como: não prestar atenção enquanto o professor explica, agredir um de seus pares, discutir com rispidez com outro colega, faltar o respeito com o professor de forma verbal, física ou moral. “A falta de interesse e desrespeito por parte dos alunos também se apresenta como um fator que dificulta a prática da docência em Educação Física” (Campos et al., 2015).

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A escola não deve ser apenas um espaço de aprendizagem cognitivo e motor, mas um ambiente no qual também se abordam questões relacionadas à convivência em sociedade. Desse modo, os momentos de socialização vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender (Santos: Junqueira; Silva, 2016). É nesse contexto que um olhar crítico e reflexivo sobre as relações interpessoais na escola se faz necessário à prática docente. A natureza das relações humanas, marcada por diversidade e subjetividades, torna inevitáveis os conflitos interpessoais. Estes, longe de serem obstáculos à convivência social, representam oportunidades valiosas para o desenvolvimento pessoal e coletivo, fomentando o diálogo, a negociação e a construção coletiva de combinados e regras de convivência (La Taiile; Pedro-Silva; Justo, 2006; Pedro-Silva, 2014; Tognetta, 2022).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), propõem que a educação física escolar possibilite a aprendizagem de conhecimentos práticos e teóricos onde promova oportunidades de desenvolvimento de forma democrática, evitando a seletividade ou o privilégio aos considerados mais habilidosos dentro dos aspectos motores, ou seja, deve ser inclusiva, para que todos possam desenvolver suas dimensões cognitivas, motoras, afetiva, ética, estética de relação interpessoal. Diante desse cenário, a escola e o professor, ao propor suas aulas, devem levar em consideração as individualidades e a diversidade dos estudantes afim de evitar qualquer tipo de exclusão e discriminação.

Nas aulas de educação física, em que jogos e esportes se encontram presentes, certamente sentimentos divergentes serão vivenciados. Nestes momentos haverá situações de disputas e confrontos entre as crianças. É no exercício de reflexão sobre estes sentimentos e sobre os papéis de agredidos e agressores que as crianças terão oportunidades de refletir sobre suas ações e o que os move a agir de tal maneira, podendo transformar e ressignificar suas próprias relações (Conti; Palma, 2016). Para Capitano (2003), as atividades coletivas realizadas na educação física - esportes, jogos, ginásticas - devido sua característica coletiva, podem ir além da

prática motora e de conceitos técnicos, ampliando para aspectos como a cooperação, participação, solidariedade e criatividade.

Os sentimentos que surgem durante as disputas em aulas podem ser fonte de reflexão sobre valores e virtudes morais. Pensar sobre a polidez, amizade, respeito, justiça, tolerância e honestidade, coloca os estudantes em constantes situações de desequilíbrios e equilíbrios quando se considera suas relações de vivência e convivência consigo e com outros. Nas aulas, é importante momentos para pensar em como um grupo pode celebrar a vitória sem menosprezar, sobre a vantagem de se ganhar uma partida de forma ilícita, sobre a necessidade que os alunos têm em jogar para se vingar, exibir, para participar do grupo dos “vencedores” e não ser associado ao grupo de “perdedores” (Conti; Palma, 2016, p. 245).

Morin (2000, p.33) afirma que o “[...] dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.” Logo, as práticas pedagógicas pressupõem-se um encontro dialógico entre educandos e educadores para que a convivência em sala de aula seja o menos conflitante possível. Morin (2000, p. 17) considera que: “[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais. Diante desse contexto, a pluralidade de ideias, a diversidade e as individualidades dos estudantes precisam ser respeitadas e valorizadas no âmbito escolar.

Em situações de conflitos entre estudantes, o professor, enquanto figura de mediador, deve atuar com imparcialidade e neutralidade emocional. Faz-se necessário e importante manter um distanciamento afetivo dos fatos ocorridos para que possa desempenhar seu papel de mediador, evitando que suas próprias emoções influenciam o processo e comprometam a resolução pacífica do conflito “O professor não pode mediar efetivamente um conflito quando ele próprio é um dos participantes” (DeVries; Zan, 1998, p. 113).

É nesse contexto que a literatura acadêmica aponta para um vasto leque de possibilidades transformadoras no âmbito das relações interpessoais na escola. O diálogo, o contrato pedagógico, as assembleias de classe, entre outros, constituem instrumentos pedagógicos que, quando adequadamente utilizados, podem promover uma convivência escolar mais democrática e participativa. Cabe aos docentes o

desafio de aprofundar seus conhecimentos sobre essas ferramentas e implementá-las em suas práticas pedagógicas.

A formação docente contínua é indispensável para que os professores possam identificar e intervir em situações de conflitos interpessoais no contexto escolar. Segundo Marques; Tavares; Menin (2020); Tognetta (2022), professores que participam de treinamentos específicos para lidar com conflitos escolares demonstram maior eficácia na promoção de um ambiente de respeito e cooperação.

5.1 O diálogo - um pilar na relação educador e educando

A dinâmica das mudanças sociais e educacionais exige uma constante reestruturação das práticas pedagógicas. Nesse contexto, o diálogo se revela como um elemento fundamental para o aprimoramento dessas práticas, com vistas à construção cooperativa do conhecimento e à ampliação das visões de mundo. Para Freire, o diálogo é uma prática que reúne diferentes sujeitos e valoriza a multiplicidade e diversidade de olhares, em contraposição a uma educação bancária que se limita a transmitir conhecimentos prontos e acabados do professor para os estudantes (Pereira; Sartori, 2021). “O diálogo envolve a solidariedade para que se possam ouvir os necessitados e considerá-los e, então, buscarem-se soluções justas” (Marques; Tavares; Menin, 2020, p. 84).

A pedagogia libertadora de Freire propõe uma profunda e constante transformação nas relações entre educadores e educandos, ao defender que o sujeito da aprendizagem compreenda sua condição de oprimido e se liberte da alienação. É através do diálogo que o autor almeja alcançar essa transformação (Freire, 2019). “Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido” (Freire, 2019, p. 111). É ao destacar a importância de considerar a experiência de vida e a singularidade de cada indivíduo, proporcionando a todos o agir democrático de participação no diálogo, que Freire se opõe a modelos educacionais que desconsideram a complexidade da realidade social e a pluralidade cultural (Pereira; Sartori, 2021).

Para Freire (2019), a relação entre professor e estudantes sem o diálogo não caracteriza construção do conhecimento e se opõe à educação dialógica. A educação ocorre na relação entre os sujeitos. “Na teoria dialógica freireana, os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é

sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos” (Oliveira, 2017, p. 232). Dessa forma, a educação e a construção das relações humanas de convivência, não é apenas transmitir conhecimento, onde o professor disserta e os estudantes escutam, mas sim a criação de possibilidades para sua própria construção coletiva cooperativa e sem qualquer ato de discriminação.

O diálogo na escola, onde existe a participação ativa nas escolhas e deliberações, considerando o outro e levando em conta as diferentes perspectivas e pontos de vista, têm decorrências diretas nas relações interpessoais e são imprescindíveis para a convivência no ambiente escolar e fora dele (Vinha; Nunes; Moro, 2019). “Um relacionamento novo na construção de uma coletividade só se fará pelo diálogo franco: muitas vezes, temos medo desse diálogo, pois poderão aparecer contradições com as quais não gostaríamos de lidar” (Vasconcellos, 1995. p. 76). Nas aulas de educação física, a roda de conversa é uma ação efetiva quando se visa à construção das relações interpessoais mediado pelo diálogo, é um momento de reflexão e ressignificação das relações. (Conti; Palma, 2016).

De acordo com Freire (2020), na prática educativa se faz necessário o ato de se abrir para o diálogo e de saber escutar. Não existe convivência democrática quando se abstém do diálogo do respeito às diferenças e da escuta. Não existe convivência democrática sem respeito à autonomia do ser do educando.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...] (Freire, 2020, p. 111).

Segundo Vellozo (2021), a falta de diálogo entre docentes e discentes é um elemento desencadeador de atos de indisciplina. Para a autora, o conjunto de combinados e regras adotadas na escola ou na sala de aula devem ser discutidas por meio de um prisma cooperativo. Nesse sentido, DeVries e Zan (1998, p. 137) afirmam que: “envolver as crianças na tomada de decisões e estabelecimento de regras em sua classe é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo”. Nesse aspecto, “[...] a individualidade na construção das regras escolares precisa ser substituída pela possibilidade de haver cooperação, reciprocidade, autonomia, respeito mútuo e

solidariedade entre os participantes que convivem diariamente" (Vellozo, 2021, p. 20-21).

O diálogo, enquanto prática de libertação, transformação e de troca de saberes, desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente escolar saudável, harmonioso e inclusivo. Ao promover a interação entre os diferentes atores da comunidade escolar – docentes, discentes, equipe gestora, funcionários; famílias e comunidade – o diálogo contribui para a resolução de conflitos e problemas, para o desenvolvimento de habilidades sociais e o fortalecimento dos vínculos interpessoais e afetivos. Vasconcellos, 1995; DeVires; Zan, 1998; Tognetta, 2009; Vinha et al, 2020). “[...] os processos educacionais também deveriam visar à implantação do diálogo como a melhor forma de resolução de conflito e na busca de resolução de problemas entre os estudantes[...].” (Marques; Tavares; Menin, 2020, p.84.

5.2 Contrato pedagógico nas aulas de Educação Física

Para Aquino (2003), o modo de vida democrático não é uma condição espontânea da natureza humana. Esse modo precisa ser construído e trabalhado incessantemente. Se as escolas não trabalham para defender e ampliar a democracia, deixa-se de cumprir uma função social. De acordo com o autor, a escola precisa ser orientada para a defesa intransigente da liberdade, da dignidade, da justiça e do respeito mútuo. Nesse sentido, a proposta de construção coletiva de regras de convivência se faz importante no contexto das relações interpessoais e do respeito mútuo, pois estabelece a participação de todos os envolvidos na educação.

Se a escola é um espaço de construção da convivência e da democracia, se faz necessário que as ações também sejam democráticas e que possibilitem a construção cooperativa de convivência escolar. É aí que desponta a proposta do contrato pedagógico, uma ferramenta didática que contribui significativamente para a promoção de uma convivência escolar harmoniosa. Trata-se de um acordo formal ou informal, estabelecido entre professores e estudantes, que define direitos, deveres, expectativas e limites no ambiente escolar. Esse acordo possibilita uma clareza de regras e procedimentos, promovendo um senso de responsabilidade e pertencimento compartilhado entre os membros da comunidade escolar (Aquino, 2003).

[...] se a criança conviver num "ambiente cooperativo" e democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e

participe ativamente dos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos (Araújo, 2001, p. 3).

Segundo Vasconcellos (1995), a efetividade das regras de convivência escolar está diretamente ligada à sua transparência e definição. A formalização por escrito dessas regras garante a transparência e o acesso democrático à informação por parte de todos os membros da comunidade escolar. Além disso, o autor enfatiza a necessidade de revisões periódicas, com o intuito de rever, reconstruir as regras às constantes transformações do contexto escolar e garantir sua pertinência. Aquino (1996) discorre sobre a importância dos estudantes na participação da construção do contrato pedagógico. “Uma vez que o conhecimento só se realiza com e pelo outro, a relação professor-aluno torna-se o núcleo e o foco do trabalho pedagógico” (Aquino, 1996, p. 54).

É importante lembrar, que a proposta do contrato pedagógico se diferencia da ideia de regimento escolar. Nesse sentido, para Aquino (2003), o contrato não opera numa dimensão proibitiva. Ao contrário. A proposta é a de organizar a convivência em sala de aula com base na construção de combinados e regras. Trata-se de um conjunto de decisões coletivas e cooperativas que definem as relações e responsabilidades mútuas entre estudantes e professores. Para Vinha et al. (2020), a construção coletiva de regras na escola visa essencialmente a três objetivos principais: promover a convivência justa e respeitosa; organizar os trabalhos; garantir condições de aprendizagem. O início do ano letivo configura-se como um momento propício para a construção do contrato pedagógico. Nesse período, professores e estudantes, podem, de forma colaborativa, estabelecer regras que fomentem um ambiente educacional favorável à construção do conhecimento e à convivência harmoniosa. De acordo com Araújo (2006), algumas regras podem ser registradas em um cartaz e fixadas na sala de aula. No caso da educação física, o professor pode fixar em algum lugar específico na quadra.

Conforme Aquino (2003), os contratos pedagógicos, embora sejam fundamentais para a organização da vida escolar, não se apresentam como mecanismos autossuficientes para a promoção de um convívio democrático. A efetivação de suas diretrizes requer práticas complementares constantes, como as

rodas de conversa e assembleias de classe, que busquem garantir a atualização e a continuidade das relações estabelecidas no contrato.

5.3 As rodas de conversa e Assembleias de classe

Ao refletir sobre práticas pedagógicas de promoção da emancipação humana e o desenvolvimento do senso crítico, algumas estratégias formalizam legítimos espaços de debate, senso crítico e participação na construção de decisões e soluções dos conflitos. Uma dessas práticas pedagógicas denominamos de assembleia de classe. Ao promover o debate e a construção coletiva de soluções para os problemas da comunidade escolar, a assembleia vincula a prática educativa à realidade social ao qual os estudantes estão inseridos, estimulando um senso de pertencimento e responsabilidade nos estudantes através do diálogo participativo. As interações produzidas nesse espaço contribuem para o desenvolvimento de sujeitos críticos e com foco nos processos coletivos (Silveira, 2020).

A assembleia de classe é uma prática pedagógica que visa a promover o diálogo, a participação ativa e a resolução coletiva de questões relacionadas ao ambiente escolar. Trata-se de um espaço de diálogo democrático no qual alunos e professores podem expressar suas opiniões, compartilhar ideias e buscar soluções para conflitos ou problemas de convivência (Aquino, 2003; Vinha et al., 2020). Nas aulas de Educação Física, a assembleia de classe assume um papel relevante ao criar oportunidades para que os estudantes discutam temas como cooperação, inclusão, racismo, *bullying* e respeito, fortalecendo os laços da comunidade escolar. “Em algumas escolas as assembleias são chamadas de rodas de diálogo” (Vinha et al., 2020, p. 167).

Conforme Tognetta (2022), promoção de espaços para rodas de conversa, troca de ideias, discussão sobre regras de convivência e, sobretudo, a escuta atenta às emoções dos estudantes (medos, tristezas, angústias e alegrias) são elementos cruciais no processo de construção da convivência escolar, fomentando um clima de acolhimento e pertencimento à construção de um ambiente escolar. As relações pautadas no diálogo, na confiança e no respeito mútuo, permitem que os estudantes desenvolvam a consciência de suas ações e reflitam sobre seus atos.

Marques; Tavares; Menin (2020) evidenciam a importância de recursos pedagógicos para a resolução de conflitos escolares que sejam percebidos como

justos pelos estudantes. Diante de um conflito, quando o educador adota uma postura mais acolhedora, demonstrando interesse em ouvir os diferentes pontos de vista, a tendência é que eles não recorram à agressão verbal ou física como meio de resolução. Além disso, observa-se um aumento da capacidade deles de resolver os conflitos de forma mais equilibrada. Nesse contexto, os estudantes tendem a buscar a mediação de professores e gestores escolares, demonstrando confiança na possibilidade de encontrar soluções justas e equitativas. Diante desse cenário, as assembleias ou rodas de diálogo demonstram ser um espaço propício para a construção desse ambiente cooperativo de resolução de problemas e conflitos interpessoais em busca da melhor convivência escolar.

Araújo (2015) apresenta uma classificação das assembleias escolares em quatro categorias distintas: assembleias de classe, centrada no grupo escolar de cada classe; assembleias de escola, com representantes de toda a comunidade escolar; assembleias docentes, exclusivas para os professores; e os fóruns escolares, constituídos por agentes internos e externos da escola. O autor destaca que a combinação dessas assembleias cria um sistema interconectado que estimula a participação de todos na tomada de decisões e fortalece a convivência coletiva e das relações sociais construídas no espaço da escola.

Para a implantação da assembleia na escola, Araújo (2015) orienta que, embora não haja um ponto fixo de partida, o autor destaca que é essencial garantir os seguintes processos: mobilização do grupo realizada com antecedência para a organização das sistemáticas dos encontros, a fim de que o grupo se localize na dinâmica da assembleia e se reconheça no processo de construção; sistematização da periodicidade para garantir ao grupo regularidade no processo de execução da assembleia e legitimar temporalmente as decisões do grupo; composição da pauta, por meio da construção de um instrumental adequado a cada faixa etária e que contemple pontos de felicitações e críticas e o registro das assembleias realizadas por meio de atas contendo registro dos debates e decisões coletivas tomadas pelo grupo.

Para a execução do encontro de assembleia, o professor tem autonomia na escolha dos temas a serem abordados. Essas escolhas podem também ser decididas de forma coletiva com o grupo. É primordial que o professor conduza a assembleia de modo a incentivar a participação efetiva de todos ali presentes, ou seja, é preciso uma estratégia metodológica que possibilite a participação de todo o grupo que permita ouvir e ser ouvido, e deliberar sobre as necessidades do coletivo (Silveira, 2020). Face

a essa realidade, ter a plena consciência de que o ato de falar e escutar é também permeado pelo silêncio, se torna imprescindível e essencial para comunicação dialógica (Freire, 2020).

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (Freire, 2020, p. 114)

Vinha et al. (2020) defendem que as assembleias se constituem em valiosos espaços de diálogo e construção coletiva. No entanto, os autores ressaltam a importância de que o diálogo não se restrinja a momentos específicos de conflito ou às ocasiões pontuais das assembleias de classe, mas que se estenda de forma ampla e contínua no cotidiano da escola. Diante desse cenário, é possível adaptar as assembleias de classe ou rodas de diálogo de acordo com a necessidade de cada turma. Nas aulas de educação física, o professor pode organizar, sempre que necessário, rodas de conversa para discutir problemas, conflitos, ideias de aula etc. De acordo com Vinha et al. (2020), em uma escola que busca a convivência democrática, a prática do diálogo se faz presente em todo o momento. “De todas as atividades da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos de atmosfera sócio-moral” (DeVries; Zan, 1998, p.115).

6 PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Delineamento

O estudo compreende uma pesquisa qualitativa, descritiva de natureza interventiva. A escolha da abordagem qualitativa foi determinada pela característica da pesquisa que envolve pessoas, fatos e locais na investigação e reflexão a respeito dos acontecimentos ou fenômenos humanos, aprofundada no processo social vivido pelos indivíduos (Chizzotti, 2003). A pesquisa ocorreu em um cenário natural, o pesquisador foi ao local da pesquisa - a escola, local de trabalho tanto dos participantes quanto do pesquisador. A realização da pesquisa no ambiente profissional dos envolvidos proporcionou a oportunidade de registrar um maior nível de detalhes e do envolvimento das experiências dos participantes.

A pesquisa, também, é considerada interventiva, pois caracteriza-se por articular, investigação e produção de conhecimento, com ação e/ou processos interventivos (Teixeira; Megid Neto, 2017). Como destaca André (2006), Gatti (2000), as investigações buscam oferecer caminhos, respostas para problemas/desafios na área educacional, cujos resultados tenham influência na prática e na melhoria das condições de ensino e de aprendizagem em nossas escolas. Acrescenta-se que esta investigação busca articular ação e pesquisa, com aplicação do produto educacional e atenta ao processo, mas sem preocupação com o controle de variáveis (Teixeira; Megid Neto, 2017).

A pesquisa iniciou com levantamento bibliográfico sobre o tema convivência escolar seguida de entrevista semiestruturada e oficinas pedagógicas, coleta de dados e análise de dados em uma escola pública municipal de ensino fundamental localizada na cidade de Praia Grande/SP.

6.2 Contexto de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em Praia Grande, uma das nove cidades da Região Metropolitana da Baixada Santista/SP.

Praia Grande passa por um momento de crescente expansão populacional, é a segunda cidade mais populosa da Baixada Santista, com uma população de 349.935 habitantes em 2022 e estimativa populacional de 365.577 para 2025 (IBGE, 2024). A cidade tem uma área de 149,253 km² e conta com uma orla de praia de 22,5 km de

extensão (Praia Grande, 2024). Sua principal atividade econômica é o turismo, sendo a quarta cidade mais visitada do Brasil no verão.

O município de Praia Grande atende à demanda da educação básica correspondente à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos. O número total de estudantes na rede municipal compreende aproximadamente 64 mil, enquanto a população pertencente ao ensino fundamental, figura em torno de 48 mil (IBGE, 2023).

A unidade escolar onde foi realizada a pesquisa se encontra em um bairro de vulnerabilidade social - desigualdade social; criminalidade; drogas; violência - da cidade de Praia Grande/SP. A infraestrutura do bairro é razoável no que diz respeito a comércios, serviços de saúde por meio da Unidade de Saúde da Família (USAFA). A maioria de seus habitantes trabalham em outros bairros da cidade e até mesmo em outras cidades da região em funções como pedreiro, empregada doméstica, manicure entre outros, que têm em comum a dispensabilidade do ensino superior.

A escola onde foi aplicada a pesquisa apresenta salas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e conta com 895 estudantes matriculados, 30 professores e 36 salas - dados fornecidos pela secretaria da escola e constam no Projeto Político Pedagógico. Devido aos recorrentes problemas de convívio social - agressão física e verbal - entre os estudantes desta unidade escolar, o corpo docente percebendo a necessidade de enfrentamento do problema, desenvolveu um projeto sobre *bullying* (ANEXO A), ampliando a temática para questões como respeito, tolerância e racismo. Este projeto faz parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

6.2.1 Participantes

Participaram da pesquisa todos os docentes de educação física de uma unidade escolar de ensino fundamental - anos iniciais, totalizando 3 participantes. Os docentes têm idade de 37 anos, 41 anos e 57 anos, como mostra o Quadro 1.

Seguindo princípios éticos, as identidades dos participantes da pesquisa foram preservadas e estes passaram a ser chamados como: Participante Maria, João e Pedro.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Pós graduação	Tempo de magistério
Maria	41 anos	Lato Sensu - especialização em Educação Física Escolar	12 anos
João	37 anos	Lato Sensu - especialização em Gestão Escolar e Direito Educacional	3 anos
Pedro	57 anos	Stricto Sensu - Mestrado em Metodologia do Treinamento Desportivo. Doutorado em Biologia Celular e Molecular	10 anos no ensino superior 06 anos na educação básica

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Em relação à formação acadêmica e profissional, todos os participantes são licenciados em educação física e possuem pós graduação. A participante Maria tem curso de Lato Sensu em Educação Física Escolar; o participante João têm curso de Lato Sensu em Gestão escolar e Direito Educacional e o participante Pedro tem Mestrado em Metodologia do Treinamento Desportivo e Doutorado em Biologia Celular e Molecular. No tocante ao tempo de experiência profissional na área da educação como docentes, Maria e Pedro declararam atuar na área há mais de 12 anos e João atua há 3 anos. Todos os participantes atuam como professor de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental.

6.3 Intervenção pedagógica e o procedimento de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu somente após o envio e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade. - CAAE 84753124.0.0000.5509.

Fui à escola, expliquei os objetivos deste estudo à equipe gestora e solicitei autorização para a realização da investigação junto aos docentes (ANEXO B). Após a autorização da diretora, fui à um dos Horários de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e convidei os docentes de educação física a participarem da pesquisa.

Informe aos docentes os objetivos da pesquisa e que os dados seriam coletados por meio de uma entrevista (APÊNDICE A) e pela participação em 4 oficinas pedagógicas mediadas por mim. Após o aceite verbal, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) para leitura e assinatura.

A entrevista semiestruturada foi agendada e realizada, individualmente, no horário do HTPI dos docentes de educação física dentro da escola e em local reservado.

A entrevista semiestruturada foi escolhida como um dos instrumentos por possuir um roteiro preestabelecido, mas dar possibilidade que o entrevistado e entrevistador façam perguntas complementares do que foi inicialmente estabelecido, porém cabe ao entrevistador retomar sempre a questão original (Gil, 2002). O roteiro das questões da entrevista foi elaborado com base na literatura referente à convivência escolar e a construção de regras e combinados com estudantes do ensino fundamental.

6.3.1 Oficinas Pedagógicas

Após a etapa de coleta e análise dos dados provenientes das entrevistas, foram implementadas 4 Oficinas Pedagógicas com foco na temática da convivência escolar no contexto das aulas de educação física. Cada oficina teve duração de 60 minutos e foram realizadas na unidade escolar, especificamente na sala de recursos lúdicos. Os encontros foram organizados em dias distintos, e ao término de cada encontro, os participantes foram convidados a responder a um questionário avaliativo por meio da plataforma *Google Forms* (APÊNDICE B). As oficinas adotaram um formato de grupo de estudo, buscando fomentar um ambiente onde todos os participantes pudessem expressar suas perspectivas e promover a reflexão coletiva sobre a convivência escolar.

As atividades realizadas tiveram registros de fotos, anotações e avaliação escrita pelos participantes procurando aumentar o repertório dos dados.

OFICINA I - Convivência Escolar e a Construção de Regras

Duração: aproximadamente 60 min.

Recurso: Caderno de anotações, computador, *datashow* e material impresso para leitura.

Objetivos

- Apresentar os objetivos das oficinas pedagógicas e convidar os participantes para as oficinas.
- Discutir o que é convivência escolar;
- Levantar com os participantes como está a convivência entre os estudantes nas aulas de educação física;
- Ler, discutir e refletir sobre o artigo “Contemporaneidade e a Convivência Democrática na Escola” (Vinha, Nunes, Moro, 2019. p. 137-139);
- Indagar quais são os desafios na convivência interpessoal durante as aulas de educação física;
- Levantar se há construção de regras e combinados de convivência interpessoal em sala de aula.

Procedimentos

- Os participantes foram recebidos com acolhimento;
- Os objetivos da oficina foram apresentados e discutidos com os participantes.
- Todos os participantes estavam dispostos em círculo na sala de aula, de modo que facilitasse uma roda de conversa.

Avaliação

- A avaliação foi realizada por meio de roda de conversa e um caderno de anotações, onde foram anotados a contribuição de cada participante e as dificuldades encontradas. Ao final da oficina os participantes foram convidados a responder uma avaliação via *Google Forms* (APÊNDICE B).

OFICINA II - Relações Interpessoais e a Ação Docente

Duração: aproximadamente 60 min.

Recurso: Caderno de anotações, computador, *datashow* e material impresso para leitura.

Objetivos

- Ler e discutir o capítulo 4 - Os procedimentos deliberativos: a participação e a mediação de conflitos - do livro “Da Escola para a Vida em Sociedade” (Vinha et al., 2020);
- Ler e discutir o artigo “Construindo a Autonomia Moral na Escola” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 527-529);
- Levantar ocorrências nas aulas de Educação Física em que houveram quebra; de regras e combinados, conflitos interpessoais ou danos patrimoniais;
- Identificar quais intervenções pedagógicas foram realizadas diante das ocorrências trazidas pelos participantes.

Procedimentos

- Os participantes foram recebidos com acolhimento;
- Os objetivos da oficina foram apresentados e discutidos com os participantes;
- Todos os participantes estavam dispostos em círculo na sala de aula, de modo que facilitasse uma roda de conversa.

Avaliação

- A avaliação foi realizada por meio de roda de conversa e um caderno de anotações, onde foram anotados a contribuição de cada participante e as dificuldades encontradas. Ao final da oficina os participantes foram convidados a responder uma avaliação via *Google Forms* (APÊNDICE B).

OFICINA III – Construção Coletiva de Regras e Combinados

Duração: 60 minutos.

Recurso: Caderno de anotações, computador, *datashow* e material impresso para leitura.

Objetivos

- Leitura, discussão e reflexão sobre “Construção e Reflexão sobre o Contrato Pedagógico e a Cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar” (Vellozo, 2021, p. 39 -41).
- Leitura coletiva do artigo “A dialogicidade na Educação de Paulo Freire e na Prática do Ensino de Filosofia com Crianças” (Oliveira, 2017; p. 231-233);
- Discutir a importância da construção coletiva de regras e combinados no desenvolvimento da convivência interpessoal;
- Refletir sobre o papel do diálogo na construção da convivência interpessoal;
- Discutir e refletir sobre intervenções pedagógicas propostas na literatura - assembleia de classe e contrato pedagógico.

Procedimentos

- Os participantes foram recebidos com acolhimento;
- Os objetivos da oficina foram apresentados e discutidos com os participantes;
- Todos os participantes estavam dispostos em círculo na sala de aula, de modo que facilitasse uma roda de conversa.

Avaliação

- Avaliação de caráter contínuo por meio de roda de conversa e um caderno de anotações, onde foram observados o andamento da oficina, a contribuição de

cada integrante e as dificuldades encontradas. Os participantes responderam uma avaliação via *Google Forms* (APÊNDICE B).

OFICINA IV – Mediando a Convivência Escolar

Duração: 60 minutos.

Recurso: Caderno de anotações, computador, *datashow* e material impresso para leitura.

Objetivos

- Discutir e propor sugestões coletivas para a elaboração de um guia pedagógico de construção da convivência escolar.
- Avaliar a contribuição das oficinas para a formação docente dos participantes no que se refere à convivência escolar.

Procedimentos

- Os participantes foram recebidos com acolhimento;
- Os participantes ficaram dispostos em círculo na sala de aula;
- Os objetivos da oficina foram apresentados e discutidos com os participantes;
- Em roda de conversa, os participantes deram seus feedbacks sobre as oficinas e sugestões para elaboração de um Guia Pedagógico voltado à convivência escolar.

Avaliação

- Durante a última oficina foi realizada uma roda de conversa buscando refletir sobre a relevância das discussões, material de leitura, procedimentos para a prática docente dos participantes.
- No término da oficina foi solicitada avaliação via formulário *Google Forms* (APÊNDICE D).

7 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

7.1 Análise e discussão das entrevistas

Com o intuito de visualizar as falas dos participantes, foram elaborados quadros apresentando as respectivas respostas para cada questão

Foi perguntado, inicialmente, o que os professores participantes entendiam por convivência escolar. As respostas encontram-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Fala dos participantes sobre o que entendem por convivência escolar

Participantes	Respostas	Palavra chave
Maria	É estar dentro da Instituição, cada um seguindo a sua atribuição e sabendo respeitar cada um. Executar sua função no seu dia a dia. Cada um seguindo a sua atribuição. Tendo a sua hierarquia e cada um cumprindo o seu dever.	Atribuição Dever Hierarquia
João	Convivência escolar pra mim é (pausa) interação entre os alunos, entre os alunos e os professores, entre os alunos e a gestão, eh... convivência escolar é relação dessas pessoas nesse ambiente da escola.	Interação Ambiente escolar

Pedro	Convivência escolar é um tema que abrange a convivência tanto de professor e aluno (pausa), professor com os professores, professor e a direção... Pra tornar um ambiente mais agradável, pra tornar um ambiente favorável, tanto pra você ensinar como para o aluno aprender.	Convivência entre professores e alunos Ambiente agradável
--------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Na resposta da Maria observa-se uma tendência ao indivíduo e não ao coletivo [... *estar dentro na Instituição, cada um seguindo a sua atribuição...*] e quando refere-se a outras pessoas afirma: [...*sabendo respeitar cada um.....Tendo a sua hierarquia e cada um cumprindo o seu dever.*]. A fala da Maria sobre convivência escolar se reportou a hierarquia, atribuições e dever dentro da escola [...*cada um seguindo sua atribuição*]. Esta alegação aproxima-se do que deve ser cumprido e há uma hierarquia para tal. Esse contexto indica um olhar mais heterônomo em relação à convivência social, ou seja, alguém que hierarquicamente deve obedecer às regras e não construí-las de forma cooperativa e coletiva (Piaget, 1994; DeVries; Zan, 1988).

João se referiu à convivência escolar como uma interação entre os estudantes e uma interação entre estudantes, professores e equipe gestora da escola. [...*convivência escolar é a relação dessas pessoas nesse ambiente da escola.*]. João traz a convivência escolar com foco na teia de relações interpessoais entre docente, discente e gestão. Como destaca Ortega (1997), na comunidade escolar, os processos de comunicação, afetos, valores e atitudes entrelaçam-se, dando forma a um sistema complexo e dinâmico de relações humanas.

João não faz menção à importância da construção coletiva das relações interpessoais entre os atores da educação e não revela em sua fala, explicitamente, considerações aos processos de comunicação, sentimentos, valores e atitudes da

comunidade escolar - que são imprescindíveis para a construção coletiva da convivência.

Pedro ao ser indagado sobre o conceito de convivência escolar, respondeu que este é um tema que abrange as relações entre professor e estudante, professor com professor e professor com a direção da escola [*... é um tema que abrange a convivência tanto de professor e aluno....., professor com os professores, professor e a direção...*]. Pedro, assim como João, traz os atores educacionais – educador, educando, gestor. Evidencia a importância desta relação para tornar o ambiente escolar mais favorável aos processos de ensino e de aprendizagem [*Pra tornar um ambiente mais agradável, pra tornar um ambiente favorável, tanto pra você ensinar como o aluno aprender.*]. As relações interpessoais, sejam elas nas aulas de Educação Física ou de demais componentes curriculares, desempenham um papel fundamental na construção da convivência. Elas influenciam diretamente o clima escolar, a motivação para aprender e o desenvolvimento socioemocional dos integrantes da comunidade escolar (Marques; Tavares; Menin, 2020).

Nenhum dos educadores participantes fez menção à construção coletiva da convivência ou mencionou a complexidade das relações humanas que envolvem respeito, justiça, solidariedade, diversidade, pluralidade de ideias e inclusão. De acordo com Tognetta (2022), a escola se configura como um espaço privilegiado para a socialização, a inclusão e a aprendizagem da convivência onde se manifestam relações de amizade, respeito, diversidade, justiça, conflitos, solidariedade e cooperação. Nesse sentido, as relações interpessoais, permeadas por afetos e valores, se manifestam em sua diversidade, englobando tanto as experiências positivas de amizade, respeito e cooperação, quanto as inevitáveis situações de conflito e transgressão.

Foi, também, perguntado aos participantes se eles constroem regras e combinados de convivência com seus discentes durante o ano letivo. Se sim, como fazem. E por que consideram a construção de regras importantes. As respostas se encontram no Quadro 3.

Quadro 3 - Construção de regras e combinados de convivência.

Participantes	Constrói regras?	Como faz?	Por que são importantes
Maria	Sim	Traz pronto no início do ano e abre para discussão através de roda de conversa	Para que haja uma aula tranquila; Respeito às regras.
João	Sim	Traz pronto no início do ano e abre para discussão.	Para o bom andamento das aulas
Pedro	Sim	Traz pronto e compartilha conversando com os estudantes	Para poder dar aula

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Esta pergunta se refere às regras e aos combinados elaborados durante o ano letivo. O objetivo era saber se os professores costumam construir regras e combinados de convivência com os estudantes e como essas regras são elaboradas - de forma unilateral, participativa ou mista -, bem como qual a importância delas. Os professores Maria e João afirmam trazer as regras de convivência prontas no início do ano, porém abrem para os educandos um momento de diálogo para que deem seus pareceres e opiniões sobre as regras estabelecidas.

O participante Pedro afirmou que traz as regras prontas e compartilha com os estudantes por meio de uma conversa.

A participante Maria fez uma menção à utilização de roda de conversa [*...É conversado durante as aulas em sala de aula feito roda de conversa...*]. A roda de conversa é fundamental no processo educacional, pois privilegia o diálogo em detrimento do autoritarismo. Essa prática favorece a construção do respeito mútuo entre os participantes, estimula a escuta ativa e aprimora a habilidade de argumentação dos estudantes (Silva; Lima; Fernandes 2017).

Todos os participantes relacionaram a construção de regras como item primordial e essencial para “poder dar aula”. Essas afirmações podem ser verificadas pelas respostas dos participantes - as respostas que se seguem são referentes a Maria, João e Pedro [*...para que haja uma aula tranquila; pro bom andamento das aulas; isso facilita com que você conduza a tua aula...*]. De acordo com Carvalho

(1996), é imprescindível que todos os atores da educação saibam quais são as regras e os combinados de convivência dentro de uma unidade escolar. Caso isso não ocorra, as relações interpessoais passam a ser mediadas por princípios individuais e não coletivos, e cada um age de uma determinada maneira sem o senso do coletivo. Destaca-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase da heteronomia moral (Piaget, 1994), é fundamental trabalhar a compreensão do princípio da regra no que se refere a refletir o princípio da mesma para o individual e o coletivo.

A participante Maria respondeu trazer as regras prontas no início do ano e abrir para discussão com os estudantes. *[É... todo início do ano, geralmente as primeiras semanas de aula são só pra tratar assuntos referentes a essas normas de convivência...]*. A professora não fez menção à construção coletiva de regras com base no respeito mútuo e indicou retomar o tema com seus estudantes caso seja necessário *[...É, o tema regras de convivência é o primeiro mês de aula que é tratado e durante o ano é reforçado se necessário...]*. Araújo (2015) defende a utilização de assembleias de classe com o objetivo de que todos possam construir, conhecer e compreender o conjunto de regras. Em sua resposta, evidenciou-se uma tendência heterônoma em relação ao convívio social, não levando em consideração a participação dos discentes na construção coletiva de regras de convivência *[.....expondo todos os pontos que são principais pra que haja uma aula tranquila, cada um respeitando as normas e as regras que assim são colocadas...]*. De acordo com Menin (1996), quando agimos ou seguimos certas regras impostas de maneira externa a nós e por simples conformidade, estamos sendo heterônomos, estamos em uma condição onde observamos a prevalência do respeito unilateral em detrimento do respeito mútuo. Segundo Menin (1996), a criança tende a respeitar os adultos e professores devido sua posição de autoridade. Essa relação é entendida pela autora como respeito unilateral. O respeito mútuo é uma relação de igualdade, reciprocidade e cooperação, que leva em consideração o outro.

O participante João teve uma resposta similar à da participante Maria. Traz as regras prontas no início do ano e abre para os discentes exporem suas opiniões e pareceres *[No começo eu costumo sentar com todos os alunos e estabelecer ali alguns combinados pras aulas de educação física...mas eu dou espaço pra que eles sugiram e mudem alguma coisa....]*. A prevalência do respeito unilateral em detrimento do respeito mútuo se faz evidente e sua resposta. De acordo com Piaget (1994), o

respeito mútuo é pautado na relação de cooperação onde as opiniões de todos os envolvidos são levadas em consideração. No entanto, o que observamos é uma tendência à heteronomia e não à autonomia. “O indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 529). A fonte das regras não está mais na autoridade externa, mas no próprio indivíduo (Vinha; Tognetta, 2009). A ausência de oportunidades para vivência da autonomia na infância estabelece uma relação de dependência com figuras de autoridade, podendo assim perpetuar a heteronomia e limitando o desenvolvimento de habilidades autônomas. *[...normalmente essas regras já vem pré-estabelecidas, mas eu dou espaço pra que eles sugiram e mudem alguma coisa... dentro do que eu entendo ali que é necessário pro bom andamento da aula...].*

O participante Pedro alegou que traz as regras de convivência prontas, o professor não fez menção à construção cooperativa de regras *[...Se você não combinar, se você não estabelecer regras, se você não estabelecer um padrão de trabalho, você não consegue dar aula...].* Pedro evidenciou em sua resposta uma concepção mais tradicional de tendência heterônoma onde o professor se apresenta com o conhecimento pronto e compartilha através de uma conversa com os estudantes *[Conversando com o aluno.....Então... pra que você conduza uma aula, você tem que estabelecer, hoje nós vamos fazer isso, é dessa forma...].* O que encontramos na literatura acadêmica diverge dessa perspectiva. Os autores partem da premissa de que a construção coletiva de regras de convivência promove um sentimento de pertencimento e responsabilidade por parte daqueles que as construíram (Araújo, 1996a; Carvalho; 1996; De Vries; Zan, 1998; Marques; Tavares; Menin, 2020; Tognetta, 2022).

Figura 1 - Foto dos participantes na oficina pedagógica



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Na pergunta seguinte da entrevista, foi perguntado aos participantes quais as regras ou combinados de convivência que costumam fazer com os estudantes. As respostas encontram-se no Quadro 4.

Quadro 4 - Tipos de regras trabalhada pelos professores nas aulas de Educação Física

Participantes	Respostas
Maria	Respeito; Prestar atenção nas explicações.
João	Respeito; Cuidado com o material escolar.
Pedro	Respeito; Não reclamar nas aulas; Não empurrar.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Esta questão teve por objetivo identificar os tipos de regras de convivência estabelecidas ou construídas de forma coletiva pelos professores. Todos os participantes apontaram o respeito como regra fundamental a ser trabalhada com os estudantes. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação são competências importantes para promover o respeito mútuo. Nesse sentido, a preocupação com o respeito é fundamental para as relações

interpessoais no ambiente escolar. Observa-se a necessidade de se trabalhar o respeito mútuo no cotidiano das aulas de Educação Física. Vejamos as respostas dos participantes.

A participante Maria declarou a questão do prestar atenção nas explicações como uma regra que ela costuma trabalhar com seus discentes [*...que eu acho que é o principal é respeitar os professores, prestar atenção nas explicações e com relação também ao respeito entre os alunos...*]. Maria expressa que a ação de prestar atenção nas explicações por parte dos estudantes é essencial [*... prestar atenção nas explicações....Isso é primordial...*]. Por outro lado, Aquino (1996) afirma que aulas desinteressantes tendem a ser geradoras de atos de indisciplina e a reduzir a atenção por parte dos estudantes. DeVries e Zan (1998) complementam as ponderações de Aquino (1996), destacando a importância de diversificar as práticas pedagógicas com o intuito de proporcionar aos educandos diversas oportunidades para que se comuniquem com o educador, seus pares e com o assunto discutido.

Em relação ao respeito, Maria ao dizer [*...que eu acho que é o principal é respeitar os professores e com relação também ao respeito entre os alunos...*]. O respeito evidenciado é em direção ao estudante respeitar o professor sendo um respeito unilateral mostrando uma hierarquia de poder que reforça a heteronomia moral (Piaget, 1994) - a obediência sem questionar a regra e seu princípio, e nem de precisar de reciprocidade. Já em relação aos estudantes e seus pares, a participante traz o respeito mútuo, pois alega [*..com relação também ao respeito entre os alunos...*]. Neste sentido parece que o respeito mútuo é esperado quando a hierarquia de poder é horizontal, independentemente de ser um princípio, um direito de todos e de cada um.

O participante João mencionou o respeito mútuo como regra a ser desenvolvida com seus discentes [*....respeitar os colegas..... os professores, tanto o professor deles que sou eu, quanto o professor que eventualmente divide quadra...*]. João demonstrou preocupação com os cuidados com o patrimônio e o material escolar [*....respeitar os colegas e o limite dos colegas, respeitar o material, a escola, o ambiente, os professores....*]. Ficou explícito em sua resposta que o professor tem uma preocupação em lembrar seus discentes sobre os combinados realizados no início do ano letivo. [*E aí... durante o ano a gente vai reafirmando também, lembrando isso aí...*]. A iniciativa de estar sempre lembrando, discutindo, retomando e revendo os combinados é fundamental para a construção coletiva de regras de convivência. Essa

prática contribui significativamente para a construção e apropriação das regras pelos membros da comunidade escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade (Marques; Tavares; Menin, 2020; Vinha; Nunes; Moro, 2029; Tognetta, 2022).

[...] a fidelidade ao contrato pedagógico. É imprescindível que este seja razoavelmente claro para ambas as partes, e que se restrinja ao campo do conhecimento acumulado, mesmo que as cláusulas contratuais tenham que ser lembradas todos os dias, em todas as aulas (Aquino, 1996, p. 54).

O participante Pedro além de eleger o respeito como uma regra a ser trabalhada com os estudantes, demonstrou insatisfação com estudantes que reclamam dos contatos físicos durante as aulas [*...o aluno não deve ficar reclamando - ah o fulano me empurrou. Te empurrou por quê? Era durante o jogo? ou te empurrou porque estava discutindo com você?*]. O professor discute os inevitáveis contatos físicos incidentais que ocorrem durante as práticas de jogos e esportes, os quais não se configuram como atos de violência - agressão física. [*Empurrado durante uma brincadeira ou durante um jogo é uma coisa. Empurrar quando você está numa fila, quando você está conversando com outra pessoa é uma outra coisa...*]. É de suma importância, na visão do professor, que os estudantes compreendam a diferença entre um contato físico não intencional e uma conduta física de agressão. [*Então não vão confundir uma agressão com um empurrão durante o jogo. Faz parte do jogo.*]. Numa sociedade democrática, busca-se sempre uma convivência mais justa e respeitosa e, para isso, são necessárias regras que regulam esse coletivo (Vinha et al., 2020, p. 147). Outra regra mencionada pelo professor foi a de conscientizar os estudantes a não empurrar seus colegas [*.... É um tal de fulano me empurrou, fulano me xingou, fulano tá fazendo bullying....*].

As respostas apresentadas pelos professores demonstraram um caráter reduzido, abordando apenas duas ou três regras de convivência. Essa limitação impede uma compreensão mais abrangente das dinâmicas relacionais presentes no ambiente escolar, não dando conta da complexidade inerente às interações humanas. Não foram mencionados valores como justiça e solidariedade.

Foi perguntado quais são as regras e combinados de convivência mais quebradas durante suas aulas pelos discentes. As respostas seguem no Quadro 5.

Quadro 5 - Regras e combinados mais quebrados nas aulas de Educação Física

Participantes	Respostas
Maria	Agressão verbal; Agressão física; Conflito.
João	Falta de respeito; Agressão verbal; Apelidos e Xingamentos; Agressão física; Conflito.
Pedro	Agressão verbal; <i>Bullying</i> ; Xingamentos; Agressão física; Se empurram.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Os três professores participantes responderam que as agressões verbais e físicas são as mais praticadas pelos estudantes. Conflitos, desavenças, agressão, *bullying* e transgressão a regras são queixas trazidas entre professores de todas as disciplinas há décadas, tanto do ensino fundamental como no ensino médio (La Taylle, 2006b; Pedro-Silva, 2014; Silva; Vilela; Oliveira, 2024).

Ao discutir as respostas sobre “Quais tipos de regras trabalhadas pelos professores nas aulas de Educação Física e as regras e combinados mais quebrados nessas aulas” - Quadros 4 e 5, revela-se uma urgência de ações que precisam ser revistas. Há um consenso entre os professores quanto à importância de regras que envolvam respeito, cuidado com o material e atenção às explicações durante as aulas, conforme Quadro 4. No entanto, as regras e combinados mais quebrados são os que envolvem agressão verbal e respeito. A prevalência de agressões verbais e físicas como ruptura de regras mais frequentes sugerem que as regras elaboradas não estão sendo efetivas em prevenir e trabalhar estas situações. Existe uma premência entre o que está sendo trabalhado e o quê e como precisa ser trabalhado. Sobre o tema da convivência escolar, Tognetta (2022) nos alerta que, se queremos realmente transformar o ambiente escolar, é imprescindível conhecer como os estudantes percebem o que vivem na escola, como se sentem, como se comportam diante de determinados acontecimentos e como deve ser a prática pedagógica que tenha por finalidade a melhoria do clima e da própria convivência na escola.

Diante desse quadro, é de suma importância que os docentes reformulem as regras e combinados de convivência trabalhadas e direcionam essa reformulação com

foco nos comportamentos tidos agressivos e no desenvolvimento de ações pedagógicas efetivas para a mediação de conflitos.

Participante Maria alega que *[Verbal tem bastante... a pessoa fala sem ao menos nem pensar, faz parte do vocabulário.... a agressão é mais difícil, mas ocorre também.]*. Segundo La Taylle (2006b), se a criança está inserida em um ambiente onde a prática do desrespeito e da injustiça é algo recorrente, é natural que ela reproduza tal comportamento. Por outro lado, se a criança convive em um ambiente onde as atitudes de respeito mútuo, justiça e solidariedade são praticadas e tratadas como valores, o natural é que a criança também reproduza tais comportamentos. Nesse sentido, cabe à escola, em cooperação com os docentes, criar meios para que o ambiente escolar seja pautado por valores como respeito, justiça, solidariedade e cooperação. A professora argumentou que a heterogeneidade das experiências na criação das crianças acarreta, com frequência, desafios na dinâmica das relações interpessoais, transformando o ambiente escolar em um terreno fértil para a geração de conflitos. De acordo com Araújo (2015), conflito é uma situação permanente de oposição, desacordo, luta entre pessoas, momento de impasse, choque, colisão, questionamento, desacordo, diferença e discrepância. A fala da participante indica a importância de discussões sobre diversidade, heterogeneidade, pluralidade para a compreensão dos desafios da escola e ao mesmo tempo a riqueza desse universo que se encontra no cotidiano escolar (Mantoan, 2015).

O participante João, além de mencionar a falta de respeito, agressão verbal e física, destacou a prática de brincadeiras de 'mau gosto' como a utilização de apelidos *[É, é uma brincadeira de mau gosto, um apelido, um xingamento....]*. O conflito ocasionado por uma frustração ou uma disputa de bola também foi pontuado pelo professor *[.....uma frustração porque queria um material, queria uma bola, uma disputa de bola, uma disputa de bambolê e aí eles brigam...]*. A falta de respeito mútuo entre as crianças ficou bem evidenciada na resposta *[não provoca, não seja desrespeitoso... é a regra que eles mais têm dificuldade...]*. Sobre agressão física, o professor diz acontecer em algumas situações *[E às vezes até agressão.... Às vezes até chegam a se empurrar, bater.... É o que mais acontece nessas situações.]*.

O participante Pedro pôs em destaque a questão do relacionamento entre os estudantes *[Sem dúvida nenhuma, essa é relacionada ao relacionamento interpessoal... É um tal de fulano me empurrou, fulano me xingou, fulano tá fazendo bullying... Eles se xingam praticamente toda aula.]*. O participante Pedro destacou que

a tenra idade constitui um fator limitante na assimilação das regras de convivência [*...você fala pra uma criança no primeiro ano...não empurra o seu colega...ele vai empurrar, vai xingar...ele ainda não assimilou...*]. “[...] a criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade” (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 15). O professor indicou em sua resposta que conforme a criança cresce e se desenvolve ela vai diminuindo a agressividade [*Só que quando ele vai se desenvolvendo, segundo, terceiro, quarto ano, vai diminuindo esse comportamento...vamos dizer agressivo...*]

A regra coletiva é, inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma (Piaget, 1994, p. 34).

Nesse sentido, a construção e apropriação das regras é essencial para a convivência em grupo, é frequentemente mediada por adultos, representando uma influência externa – heteronomia (DeVries; Zan, 1998). Ao longo do desenvolvimento, o educando transita gradualmente da heteronomia, caracterizada pela submissão a regras impostas, para a autonomia, marcada pela auto regulação e pela construção de um sistema de valores próprio alcançados por meio do respeito mútuo e da cooperação.

Dando sequência à entrevista, os participantes foram perguntados sobre o que costumam fazer quando um estudante quebra uma das regras ou combinados em sua aula. As respostas estão no Quadro 6.

Quadro 6 – Ações dos professores mediante a quebra de regra em aula

Participantes	Respostas
Maria	Diálogo e orientação; Registro de Ocorrência; Leva para direção; Convoca os pais.
João	Diálogo e orientação; Tiro da aula por um tempo e converso; Levo para a direção.
Pedro	Oriento para não fazer errado; Tiro da aula por um tempo e converso; Utilizo barganha: se quer participar da aula tem que seguir as regras.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Todos os professores participantes responderam que quando um estudante quebra uma regra ou um combinado durante a aula, eles costumam repreendê-lo imediatamente com conversa e orientação. Percebe-se que o foco dos participantes é voltado pontualmente ao ato da quebra de regras e não à construção coletiva da convivência escolar.

A participante Maria relatou que quando um estudante quebra uma regra, ela chama o estudante para uma conversa [*...a primeira coisa é a conversa...*]. Para Tognetta (2009), só há progresso nas relações quando estas são pautadas pelo respeito mútuo. O diálogo é o meio por excelência para que haja respeito e cooperação. Em caso de reincidência faz um registro de ocorrência, comunica a direção e se for preciso convoca os pais [*...caso isso seja recorrente, ai é feito a ocorrência, passado o caso pra direção.... se for algo maior ainda, convocação dos pais.*]. De Vries e Zan (1998) partem do princípio de que reunir as crianças e promover uma roda de conversa, com o intuito de discutir alguns problemas de convivência, é um recurso pedagógico efetivo do ponto de vista do coletivo. Nesse contexto, as autoras salientam a importância da preservação da identidade das crianças, evitando a exposição de nomes, pois, a intenção é construir um ambiente agradável e não expô-las de forma negativa.

O participante João disse que em uma situação de conflito, no primeiro momento conversa com os envolvidos e pede para ambos se desculparem [*...eu chamo, converso...*]. Nessa resposta, o professor evidencia a intenção de reconstruir o elo social perdido, porém demonstra uma clara tentativa de acabar imediatamente com o problema [*... eu chamo... converso.... não pode, sabe que não pode, conversa com seu amigo, entenda como é que você fez ele se sentir e visse e versa...se resolvam, desculpem-se e voltem pra atividade.*]. Em caso de reincidência, o professor utiliza o recurso de tirar os envolvidos da atividade [*Na segunda vez eu já peço pra sentar... e aí eu vou conversar mais direcionadamente enquanto a turma tá continuando a atividade...*]. Diante de uma nova reincidência, o professor passa o ocorrido para direção da escola [*...uma terceira, quarta vez a gente já passa pra instâncias superiores da escola. Então vai levar pra direção, pra coordenação.*]. Em momento algum o professor fez menção a escuta dos pontos de vista dos estudantes, as recomendações são sempre no imperativo [*... eu chamo.... converso,,,, não pode.... desculpem-se e voltem para atividade.]* Para Freire (2019), a educação

libertadora não pode ser um ato de depositar ou transmitir conhecimento e valores aos educandos, a educação deve superar a contradição educador-educando, para que se torne uma relação dialógica indispensável para tomada de consciência.

Observa-se na resposta do participante João uma preferência por abordagens pedagógicas individualizadas para a resolução de conflitos, optando por conversas particulares com os alunos envolvidos enquanto o restante da turma prossegue com as atividades da aula. Em situações nas quais a mediação individual se mostra ineficaz, o professor transfere a resolução do problema à direção ou coordenação. De acordo com Vinha (2020), a resolução coletiva de questões relacionadas à convivência escolar é uma estratégia efetiva na conscientização da comunidade escolar. Diante desse cenário, em vez de delegar a responsabilidade para a direção da escola, podemos utilizar práticas pedagógicas como as rodas de conversas durante as aulas e dialogar com os estudantes as questões que estão dificultando as relações interpessoais.

O participante Pedro diz chamar o estudante para conversar a fim de fazer uma orientação em um primeiro momento [*... Muitas vezes você só orienta, pra não fazer, e fica observando....*]. Nesse contexto percebe-se uma tendência de resolução da situação centrada nas decisões do professor sem estimular o educando a refletir sobre seus atos. Pedro repreende o estudante e fica observando se o mesmo vai retornar às atividades sem cometer outra quebra de regra, De acordo com Vinha et al. (2020), quando se faz necessário o uso de sanção, o ideal é utilizar a sanção por reciprocidade, pois esse tipo de ação pedagógica promove uma reflexão por parte dos educandos pois incentiva o educando a considerar o outro e não apenas a obediência por coação.

Aprender a considerar o outro além de nós depende em muito das relações sociais que vivemos. Relações apenas de coação, com predomínio do respeito unilateral, levam à submissão às regras por conformidade, medo, prudência... Provocam, no máximo, adequação social ou raciocínios morais de nível convencional: não constroem autonomia (Menin, 1996, p. 90).

O participante Pedro demonstrou uma tendência a individualizar a resolução dos conflitos e quebras de regras [*...chama o que quebrou e chama aquele que foi entre aspas prejudicado, ofendido. Converso com os dois e vamos pro jogo.*]. O

participante Pedro ao ser indagado se o atendimento é individualizado, respondeu de maneira incisiva que sim [*claaaaro!!!*]. Caso o educando seja reincidente, o professor tira da aula [*Olha, você não quer jogar? Então, se você quer jogar, tem que se comportar...*]. Diante desse cenário, o professor atua como aquele que detém o poder de tirar e restabelecer algo que o educando almeja - participar das aulas práticas.

Todos os professores apresentaram uma sequência de ação diante um ato de ruptura às regras cometidas pelos estudantes. A primeira ação de ambos os professores foi a de utilizar uma conversa. No entanto, os professores direcionam suas ações de forma individualizada, limitando apenas aos estudantes que cometeram algum ato infrator. Em momento algum os professores alegaram fazer uso de momentos de reflexão coletiva com a classe. De acordo com Tognetta (2022), promover conversas, trocas de ideias, discussão sobre regras de convivência mantendo uma escuta ativa sobre os medos, tristeza, angústias e alegrias dos estudantes, são atitudes primordiais para estabelecer relações de confiança e de respeito mútuo entre todos os participantes do ambiente escolar.

Finalizando a entrevista, foi perguntado aos participantes quais as regras ou combinados de convivência que consideram importantes nas aulas de Educação Física e o por que as consideram assim.

Quadro 7 - Regras e sua importância nas aulas de Educação Física

Participantes	Quais regras considera importantes?	Por que considera importante?
Maria	Respeito	Porque não precisa ficar interrompendo a aula.
João	Respeito; Prestar atenção nas aulas	Porque fica difícil dar aula se você tem que estar a todo momento solicitando atenção dos alunos.
Pedro	Respeitar os colegas; Não reclamar; Não empurrar. Procurar executar de maneira correta os movimentos específicos esportivos.	Para poder dar aula.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

O objetivo principal da referida questão foi compreender quais regras e combinados referentes à convivência são valorizados pelos professores entrevistados e os fundamentos que embasam essa valorização. As respostas estão explanadas no Quadro 7. Todos os professores, de forma unânime, elegeram o respeito como a regra de convivência mais importante dentro do contexto escolar.

A participante Maria, de maneira concisa e objetiva respondeu ser o respeito a regra que considera mais importante *[...respeito. Se houver o respeito entre o professor e aluno, aluno-professor e entre eles - aluno entre aluno - eu acho que o demais é tranquilo da gente conseguir...]*. A professora respondeu que sem o respeito, o ambiente escolar se tornaria difícil, comprometendo assim o andamento das aulas. *[Sem ter que tá interrompendo a aula pra tratar de assuntos particulares entre os alunos de conflitos, acho que o respeito é o principal mesmo...]*. Em vez de serem vistas como barreiras, situações de indisciplina, desentendimentos e falta de respeito podem ser consideradas oportunidades pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de um ambiente escolar mais saudável. Nesses momentos, o educador pode atuar como mediador, promovendo o diálogo e o respeito mútuo, transformando as tensões em oportunidades de aprendizagem sobre cooperação e convivência em grupo. (Aquino, 1996; De Vries; Zan, 1998; La Taille; Pedro-Silva; Justo, 2006).

O participante João declarou que o respeito e a falta de atenção dos estudantes durante as aulas são as principais regras a serem trabalhadas, pois são primordiais para o andamento da aula. De acordo com o professor, o educando não prestar atenção nas explicações, configura uma demonstração de falta de respeito e reforça que, se tiver que chamar atenção dos estudantes a todo momento, fica difícil dar uma boa aula.

O participante João destacou a falta de atenção dos estudantes como uma manifestação de desrespeito ao professor. *[... se há uma insistência do professor pra que o aluno tenha atenção...eu também encaro isso como uma falta de respeito, uma dificuldade de convivência...]*. Ao apontar para a ausência de uma cultura de respeito mútuo, o professor sinalizou um problema mais abrangente, capaz de gerar um ambiente favorável à indisciplina e à desmotivação docente, o que, por sua vez, compromete significativamente a convivência social e o processo de construção coletiva do conhecimento.

O participante Pedro respondeu que a regra mais importante é a comportamental [*... a maioria das regras de combinados seria comportamental.*]. Com base na resposta das perguntas 3 e 4, fica elucidado na fala do professor que a questão comportamental mencionada pelo professor se refere a [*....xingar...empurrar....bullying... Só que quando ele vai se desenvolvendo.... vai diminuindo esse comportamento...vamos dizer agressivo...]*

O participante Pedro, ao abordar a especificidade das aulas de Educação Física, destacou a importância da execução correta de movimentos esportivos. [*...Quando está se ensinando algumas técnicas, se tem algumas regras que fazem parte do aprendizado daquela técnica.*]. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), sabemos que os objetivos da educação física escolar não é a de formar atletas ou corpos musculosos, mas o desenvolvimento integral dos educandos partindo de uma cultura corporal que engloba, jogos, esportes, ginásticas etc. dentro de um convívio social. Nesse sentido, o professor não indicou estar comprometido em formar atletas, mas evidenciou que a falta de engajamento dos educandos no comprometimento das técnicas esportivas e de ginástica pode gerar um clima de desrespeito e dificultar a construção de uma relação de reciprocidade entre professores e estudantes. Esse comportamento, além de comprometer o processo de construção cooperativa do conhecimento, pode gerar conflitos e prejudicar o ambiente escolar como um todo, ocasionando problemas na convivência escolar.

7.2 Análise e discussão das oficinas pedagógicas

Após a realização das entrevistas, os professores foram convidados a participar de oficinas pedagógicas com o objetivo de dialogarem, refletirem e trabalharem situações de convivência escolar.

Depois do primeiro encontro da oficina pedagógica, foi disponibilizado aos participantes, um material didático - via *email* e em formato de texto - contendo informações sobre as oficinas e os textos que seriam abordados nos encontros (APÊNDICE C). Essa ação buscou possibilitar a leitura por parte dos professores a partir da primeira oficina, proporcionando assim uma maior familiaridade com os temas abordados. A parte prática proposta nas oficinas foi a leitura, reflexão e discussão coletiva. Essa ação buscou uma reflexão e uma discussão coletiva mais aprofundada sobre os temas, saindo de uma perspectiva mais tradicional - onde o professor fala e o estudante ouve - para uma proposta mais participativa - onde todos participam e

promovem juntos a construção do conhecimento. A esta prática Freire denominou de educação bancária, uma crítica ao modelo tradicional de educação. Na concepção bancária, segundo análise de Freire (2006), a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos e, refletindo a sociedade opressora, ela mantém e estimula a contradição.

A proposta dos encontros foi o diálogo participativo. O diálogo participativo não é um discurso isolado, o educador não impõe seu saber, considera que os educandos também têm saberes e experiências e aprendem com o educando (Freire, 1996). As oficinas, boa parte do tempo, tiveram um caráter de grupo de estudo, pois todos os presentes participaram, ora fazendo uma análise do texto, ora questionando a aplicabilidade do que estava sendo proposto, ora expondo uma vivência por meio de relatos. A dinâmica participativa de trocas de conhecimentos e experiências possibilitou a construção do produto educacional, um material instrucional em formato de guia pedagógico, devendo ser repensado conforme contexto escolar que cada professor vivencia.

Oficina I - Convivência Escolar e a Construção de Regras

Objetivos

Conceituar o que é convivência escolar: levantar com os participantes como está a convivência entre os estudantes nas aulas de Educação Física; ler, discutir e refletir sobre o artigo “Contemporaneidade e a Convivência Democrática na Escola” (Vinha, Nunes, Moro, 2019. p. 137-139); indagar quais são os desafios na convivência interpessoal durante as aulas de educação física; indagar se há construção de regras e combinados de convivência interpessoal em sala de aula.

Desenvolvimento

A oficina foi realizada na brinquedoteca da escola e tinha como recursos: lousa digital, *notebook* e mesas dispostas de forma circular a fim de facilitar a interação entre os participantes. O encontro teve início com uma apresentação e discussão em *PowerPoint* sobre os objetivos propostos. Ao término da apresentação inicial, todos sentaram em uma mesa onde foi realizada uma discussão sobre o conceito de

convivência - ao final dessa primeira discussão, apresentei uma definição de acordo com o referencial. Segundo Ortega (1997), podemos definir a convivência escolar como um tecido social complexo formado por relações interpessoais, emoções, valores e atitudes que se desenvolvem no ambiente escolar de forma coletiva.

Com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos, foi realizada a leitura do texto sugerido, seguida de uma discussão sobre convivência e o que desse texto poderia ser relevante para prática pedagógica. O texto, embora curto, abordou a intencionalidade de uma concepção coletiva de construção da convivência escolar baseada no diálogo, respeito, solidariedade e justiça. Observou-se que a discussão entre os docentes teve uma maior relevância na questão do diálogo, notadamente em relação à escuta ativa dos estudantes. Os participantes concordaram em trazer os estudantes para discussões sobre convivência e que dar oportunidade aos educandos exporem suas opiniões e questionamentos seria um caminho mais democrático - partindo do ponto de vista do texto abordado.

Segundo os participantes João e Maria - na resposta da avaliação dessa primeira oficina – João disse que *[...Reforçou meu interesse de fazer o ambiente escolar um local democrático para as discussões...]*; Maria alegou que *[...A elaboração das normas de convivência de forma colaborativa se mostra muito eficaz na compreensão por parte dos alunos e para que os mesmos possam colocá-las em prática...]*. O participante Pedro concordou com a elaboração coletiva porém com a ressalva de que *[...quanto menor a criança, menor a capacidade dela em saber o que é certo ou errado, aí o professor tem que direcionar a elaboração das regras...]*. Houve uma mudança de concepção por parte dos participantes em relação à construção de regras. Essa mudança é evidenciada nas respostas obtidas nas entrevistas comparadas às falas dos participantes na avaliação da oficina. Nas entrevistas, as respostas foram em direção à construção unilateral de regras e com pouca participação dos estudantes. Na oficina, houve um consenso sobre a maior participação dos estudantes. Embora não possamos afirmar que os participantes irão incorporar essa prática em suas ações docentes, o fato deles compreenderem a importância de um ambiente mais democrático é um ponto positivo a destacar sobre a oficina.

A capacidade dialógica, a participação ativa nas escolhas e deliberações, considerando o outro como constituinte de si mesmo e levando em conta as diferentes perspectivas e pontos de vista, têm decorrências diretas na vida social, coletiva e são

imprescindíveis para a convivência democrática no ambiente escolar e fora dele. É, portanto, nessa dimensão de valor, que a convivência democrática se constitui como o exercício e vivência dialógica na dinâmica cooperativa entre os sujeitos no interior da escola. Nesse sentido, consideramos que a convivência é democrática quando coloca em ação a justiça, o respeito, a solidariedade, a igualdade e a equidade. A escola pode ser, e tem tudo para ser, o local onde as práticas democráticas ocorrem (Vinha; Nunes; Moro, 2019, p. 137-138).

Na sequência foram discutidas as relações interpessoais entre os estudantes e entre os professores e estudantes. Corroborando com as informações coletadas nas entrevistas, os professores declararam existir entre os estudantes, muitos conflitos envolvendo agressões verbais e físicas. João *[...os alunos se xingam, empurram e às vezes se agridem fisicamente, não têm cuidado com o material...tem aluno que não presta atenção nas explicações do professor...]*; Maria *[... os alunos se xingam muito ...agressão física menos, mas às vezes acontece também...]*; Pedro *[...se empurram a todo momento, é na fila e nas atividades, reclamam das atividades propostas...às vezes praticam bullying...]*. Houve uma concordância entre os participantes, em momento algum eles divergiram nas análises, o que pressupõe que as análises e reflexões individuais se complementam.

Quando questionados sobre os desafios enfrentados em relação à convivência escolar, os professores relataram: dificuldade em realizar a aula e ao mesmo tempo gerir conflitos paralelos; dificuldade dos estudantes em prestar atenção nas explicações dos professores; o descumprimento de regras de convivência como furar fila, empurrar os colegas na fila, tirar sarro dos colegas, a falta de cuidado com o material de Educação Física e trapacear nos jogos - é comum alguns estudantes burlarem as regras de um jogo para obter benefícios e conquistar a vitória. João *[...se o professor a todo momento precisar dançar, brincar e criar meios para obter a atenção dos alunos, aí não dá pra dar aula...]*; Pedro *[...os alunos não têm consciência de que é preciso estudar e fazer as atividades, isso é responsabilidade...]*. A fala de Pedro converge para a problemática de que uma parte dos estudantes demonstra mais interesse pelo lúdico, revelando uma dificuldade em compreender a importância do estudo e da prática das atividades pedagógicas para seu próprio desenvolvimento. Outra questão relatada pelos participantes se refere às relações com pais e responsáveis, com alguns tendendo a comparecer à escola para contestar as ações dos professores, gerando situações de conflitos por vezes não necessários. É

frequente ter um conflito paralelo - verbal ou físico - entre os estudantes durante as aulas, os quais, muitas vezes, são resolvidos pelos próprios estudantes, sem a necessidade da mediação do professor (DeVries; Zan, 1998; Vinha; Nunes; Moro, 2019; Vinha et al., 2020). O desafio é que os pais ou responsáveis muitas vezes comparecem à escola com o intuito ou não de ajudar a resolver a situação, mas criam mais conflitos, pois não costumam ter escuta, um diálogo participativo com a escola, com os professores, e por vezes partem para conflitos com os pais de outros colegas de sala. Pedro [*...os pais acreditam em tudo que os alunos falam...*]; João [*...às vezes os alunos já resolveram o problema, mas os pais querem brigar...*]; [*...acontece um problema na aula, o problema é resolvido, mas o aluno chega em casa e conta uma história diferente e os pais vêm reclamar na escola...*]. As falas dos participantes evidenciam a necessidade de um melhor diálogo com os pais, uma parceria família e escola.

O ambiente escolar deve promover o respeito às diferenças, o acolhimento e a solidariedade entre os membros da comunidade. Estabelecer um espaço de diálogo e de troca de experiências em que os estudantes possam se compreender, se manifestar e criar um clima de pertencimento entre todos (Freire, 2006). Os jovens que vivem na comunidade passam quase sempre mesmas questões sejam sociais, culturais e familiares. Então, a dialogicidade aqui não é individualizada, ela é própria de todos.

Na discussão sobre construção de regras de convivência com os estudantes, observou-se uma tendência entre os professores em apresentar as regras aos estudantes no início do ano letivo de forma unilateral, ou seja, com prevalência da heteronomia e detrimento da autonomia moral dos estudantes (Piaget, 1994; La Taille, 2006). Conforme as discussões e reflexões se desenvolveram - principalmente após a leitura sugerida (Vinha, Nunes, Moro, 2019. p. 137-139) - os participantes demonstraram compreender a importância da participação dos estudantes na construção dessas regras. Em minha participação nesta etapa da oficina, busquei explicitar que a participação dos estudantes na elaboração das regras e combinados de convivência promove o desenvolvimento de um senso de pertencimento, em virtude dos estudantes se reconhecerem como autores dos acordos estabelecidos (Piaget, 1994; DeVries; Zan, 1998; La Taille, 2006). Os participantes relataram compreender o conceito, porém houve consenso de que quanto menor a idade da criança, menor a consciência dela sobre o que é certo ou errado. Fica evidenciada

essa afirmação na fala do participante Pedro [...quanto menor a criança, menor a capacidade dela em saber o que é certo ou errado, aí o professor tem que direcionar a elaboração das regras...]. Os participantes João e Maria concordaram com o participante Pedro. Diante dessa constatação, se faz necessário a participação mais ativa dos docentes - não excluindo os discentes - no processo participativo de elaboração dos combinados. Tal afirmação se justifica pelo fato dos docentes, enquanto adultos, terem formação e experiência profissional na área da educação. De acordo com DeVries e Zan (1998) e Vinha et al (2020), o educador deve atuar como um mediador, e não como o detentor único do conhecimento.

Figura 2 - Fotos das oficinas pedagógicas



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Oficina II - Relações Interpessoais e a Ação Docente

Objetivos

Ler e discutir sobre “Da Escola para a Vida em Sociedade” (Vinha et al., 2020, p. 147, 167-169 e 202-205); ler e discutir o artigo “Construindo a Autonomia Moral na Escola” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 527-529); levantar ocorrências nas aulas de Educação Física em que houve quebra de regras e combinados, conflitos interpessoais; Identificar quais intervenções pedagógicas foram realizadas diante das ocorrências trazidas pelos professores.

Desenvolvimento

A oficina foi realizada na brinquedoteca da escola e tinha como recursos: lousa digital, *notebook* e mesas dispostas em forma de círculo com a finalidade de facilitar a interação entre os participantes. O encontro teve início com a leitura dos textos sugeridos (Vinha et al., 2020, p. 147, 167-169 e 202-205; Vinha; Tognetta, 2009, p. 527-529). Após a leitura iniciou-se a discussão sobre os textos.

As páginas lidas do livro “Da Escola para a Vida em Sociedade” referem-se a: construção coletiva de regras de convivência na escola; assembleia de classe e roda de diálogo; sanções por reciprocidade. De acordo com Piaget (1994), sanção expiatória é aquela que visa apenas a castigar o estudante diante de um erro cometido, enquanto a de reciprocidade tem por objetivo fazer com que o estudante reflita sobre o erro e suas consequências para o grupo ao qual ele convive. Os participantes demonstraram interesse sobre os temas abordados, com exceção das assembleias de classe. Houve um consenso de que as assembleias constituem um sistema metódico e até mesmo “burocrático” com atas dos encontros, temas específicos, datas previstas para realização e relatórios. Esses foram os argumentos dos participantes para a não adesão à assembleia, porém, também de maneira consensual, os participantes aderiram ao uso das rodas de conversa durante as aulas de educação física, principalmente pela praticidade da sua realização - podendo ser realizado a qualquer momento sempre que necessário -, pois não exige relatórios, atas, temas específicos e por permitir que o estudante tenha voz e coparticipação. Pedro [*...a roda de conversa é bem mais prático, pode ser aplicada a qualquer momento...*].

Os participantes disseram que a utilização de sanções por reciprocidade é um meio efetivo e pedagógico para lidar com os estudantes, pois os motiva a refletirem sobre seus próprios atos. Um fato interessante foi que nenhum dos participantes demonstrou familiaridade com os termos sanções expiatórias e por reciprocidade. Segundo o participante João, a utilização das sanções por reciprocidade configura-se como meio mais efetivo para ser utilizado com as crianças. Contudo, o participante alega que em determinadas situações existem dificuldades de aplicação imediata dessa prática no momento da ocorrência. Argumentou que a extensa jornada de trabalho diário de muitos professores frequentemente causa exaustão e elevado nível de estresse, principalmente nas últimas aulas do dia, o que pode comprometer a

aplicação efetiva da metodologia [*...tem hora que você está na última aula do dia e já aconteceu um monte de coisas e você já está nervoso, cansado e estressado e de repente acontece um problema na aula, você já não tem a paciência necessária para conversar.... aí você tira o aluno da aula para evitar mais problemas...].* Outro fator alegado para a utilização da sanção por reciprocidade foi que nem sempre é prudente parar as atividades em quadra e discutir de forma coletiva. De acordo com o participante Pedro [*...não é justo parar a aula de todos os alunos para discutir conflitos de dois ou três alunos...].* De acordo com a literatura, não existe a obrigatoriedade de aplicação imediata de uma sanção e nem a obrigação de parar as atividades e discutir de forma coletiva. A orientação sugere a adoção de sanções por reciprocidade, em virtude de sua capacidade em estimular a reflexão dos estudantes sobre suas ações, os princípios das regras e suas consequências e não apenas punir (DeVries; Zan, 1998; Vinha et al., 2020).

Em relação ao conceito de assembleias de classe, os participantes conheciam o termo, porém desconheciam sua forma de aplicação. A ausência de familiaridade dos participantes em relação aos termos em questão provavelmente se deve a alguns fatores inter-relacionados como: estrutura do currículo de formação na graduação; falta de projetos nas escolas que façam uso desses recursos pedagógicos; falta de interesse dos próprios participantes. Durante a conversa sobre as assembleias, a participante Maria indagou se algum participante ali presente trabalhou com assembleias ou se conhece alguma escola que utiliza essa prática. Em resposta, os participantes - incluindo Maria - declararam a ausência de vivência prática com assembleias e o desconhecimento de escolas que utilizam essa prática. Maria [*...As assembleias utilizadas de maneira formal em conjunto com as rodas de conversas de forma periódica, são ótimas ferramentas de diálogo para construção de uma convivência mais efetiva com menores intercorrências e um melhor convívio ao longo do ano letivo...].* No final da oficina - momento em que os participantes respondem a uma avaliação (APÊNDICE B), ao serem indagados sobre sugestões para próximas oficinas, Maria respondeu que gostaria de saber [*...Relatos de professores que utilizam essa metodologia e sua real contribuição...]*

O segundo texto discutido foi sobre a construção da autonomia moral (Vinha; Tognetta, 2009, p. 527-529). O texto teve por objetivo familiarizar os participantes com os conceitos sobre o desenvolvimento da autonomia moral na criança (Piaget, 1994). Foram abordados e discutidos os conceitos de anomia, heteronomia e autonomia.

Após a leitura e discussão sobre os textos sugeridos, a oficina abordou relatos vivenciados pelos participantes sobre conflitos entre estudantes bem como suas ações enquanto professores diante desses conflitos - as intervenções pedagógicas realizadas diante das ocorrências trazidas pelos professores. Os participantes compartilharam situações semelhantes em relação aos conflitos que ocorreram com maior frequência, tais como agressão verbal e agressão física. Foram discutidos os tipos de intervenções pedagógicas que os participantes utilizam em suas aulas - os exemplos compartilhados foram: tirar o estudante da atividade; repreensão verbal; conversar com o estudante de forma individual; registro em livro de ocorrência e comunicado aos pais. As respostas convergiram às respondidas nas entrevistas. Os participantes não mencionaram discutir os conflitos que ocorrem na classe de forma coletiva. De acordo com Vinha et al. (2020), os conflitos que interferem na classe como um todo, devem ser discutidos e solucionados de maneira coletiva. Os conflitos que envolvem estudantes podem e devem ser trazidos em rodas de conversa, assembleia de classe (Araújo, 2015; Vinha et al., 2020; Silveira, 2020) e até mesmo solucionados por meio dos círculos restaurativos quando envolvem estudantes específicos (Vinha et al., 2020).

Houve discussão sobre a falta de cuidados que os estudantes têm com o material escolar e a falta de atenção das crianças durante as explicações - o que dificulta o entendimento das atividades por partes dos estudantes. Os conflitos mais mencionados pelos participantes foram agressão verbal - também foram relatados conflitos envolvendo agressão física, porém, houve uma prevalência de casos de insultos, xingamentos e calúnias.

As intervenções pedagógicas mencionadas se aproximam mais das sanções expiatórias do que das de reciprocidade. De acordo com Vinha et al. (2020), as sanções expiatórias caracterizam-se por fazer os estudantes sofrer pelos erros cometidos. Os castigos e advertências são exemplos desse tipo de sanção, pois visam fazer com que a pessoa que quebrou a regra não repita a ação. Nesse tipo de sanção o estudante não é convidado a refletir sobre a quebra do vínculo social com o grupo, nem a perceber a importância da restauração desse vínculo. Para Piaget (1994), não é necessário compensar o erro por um sofrimento proporcional, mas fazer o estudante compreender que seus atos romperam o elo social e de respeito mútuo com o grupo.

Os participantes relataram a ocorrência de contatos físicos entre os estudantes, como tapas e empurrões, que boa parte das vezes tendem a conflitos interpessoais

significativos. De acordo com o participante João, *[...começa com uma brincadeira e depois vira uma briga...]*. Observou-se que alguns conflitos e desentendimentos frequentemente resultam no desejo de alguns estudantes de encerrar suas amizades. Esse tipo de conflito foi mencionado pela participante Maria *[...a aluna tem um desentendimento com outra e depois fica incentivando as outras colegas não serem amigas dela...]*. João constatou, também, que alguns estudantes saem das atividades propostas e apresentam comportamentos inadequados, como correr pela quadra ou subir em estruturas esportivas como as traves de futebol *[...o aluno sai da atividade proposta e começa correr pela quadra ou fica subindo na trave da quadra...]*. Esse comportamento acaba desviando o foco dos outros estudantes em relação às atividades propostas. Os participantes convergiram em suas respostas, indicando que as intervenções nessas situações se davam por meio de chamar atenção do estudante, tirar da atividade, registrar ocorrência, comunicar a direção e os responsáveis.

Os participantes mencionaram de maneira consensual que devido à característica específica das aulas de Educação Física - aulas realizadas em espaços amplos, como a quadra - é comum a ocorrência de conversas paralelas entre os estudantes e devido a esse espaço amplo, é praticamente “impossível” os professores escutarem os conteúdos dessas conversas. Tais interações paralelas, além de tirar a atenção dos estudantes, frequentemente culminam em relatos de ofensas verbais e discussões, dificultando a verificação da veracidade dos fatos apresentados. Observe a fala do Pedro *[...um acusa o outro de ter xingado e ofendido, mas não tem como saber quem está falando a verdade...]*. A dinâmica da relação entre o ambiente escolar e o familiar foi outro item discutido. Observou-se que os acontecimentos escolares, ao serem transmitidos para os pais, muitas vezes sofrem alterações por parte dos estudantes. João *[... o aluno chega em casa e conta uma história totalmente diferente do que aconteceu...]*. Conseqüentemente, a família, em vez de agir de forma cooperativa com a escola para a solução dos conflitos, vão à escola com uma postura de confronto. Pedro *[...os pais acreditam nos alunos, tudo que eles falam é verdade...]*.

As intervenções pedagógicas realizadas pelos professores participantes foram similares às declaradas nas entrevistas como podemos observar na resposta do participante João *[... eu chamo e converso...explico que está errado, conversa com seu amigo, entenda como é que você fez ele se sentir e se resolvam; tiro da atividade*

e peço pra sentar... e aí eu vou conversar mais direcionadamente; levo pra direção pra conversar; comunico os pais]. Todos os professores participantes declararam agir de forma muito similar diante de conflitos ocorridos nas aulas: costumam conversar, tirar da atividade em quadra, fazer ocorrência documental, comunicar os pais e passar os ocorridos para a direção da escola. Nenhum dos professores participantes mencionou tentar resolver os problemas de maneira coletiva - rodas de conversa. Durante a discussão dos textos foi perguntado aos participantes se eles já tinham conhecimento sobre o conceito de sanção por reciprocidade e todos os participantes declararam desconhecer.

Figura 3 – Foto leitura e discussão de texto



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Oficina III - Construção Coletiva de Regras e Combinados

Objetivos

Discutir a importância da construção coletiva de regras e combinados no desenvolvimento da convivência interpessoal - contrato pedagógico; refletir sobre o papel do diálogo na construção da convivência interpessoal; discutir e refletir sobre intervenções pedagógicas propostas na literatura - assembleia de classe e contrato pedagógico.

Desenvolvimento

A oficina foi realizada na brinquedoteca da escola e tinha como recursos: lousa digital, *notebook* e mesas dispostas de forma circular para facilitar a interação entre

os participantes. O encontro teve início com a leitura dos textos “Construção e reflexão sobre o contrato pedagógico e a cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar” (Vellozo, 2021, p. 39-41) e “A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças” (Oliveira, 2017, p. 231-233). Após a leitura iniciou-se a discussão e reflexão sobre os textos.

Começamos com uma discussão sobre a importância do diálogo participativo na construção coletiva de regras e combinados de convivência nas aulas de Educação Física e a importância do contrato pedagógico. Os participantes, ao serem questionados se trabalham com contrato pedagógico, alegaram que fazem combinados no início do ano com os discentes e que trazem a maior parte dos combinados já prontos, porém, nenhum participante declarou trabalhar efetivamente o contrato pedagógico. As respostas foram idênticas às declaradas nas entrevistas sobre construção de regras. Maria [*... trabalho no início do ano, nas primeiras semanas de aula...*]. João [*...No começo do ano eu costumo sentar com os alunos e estabelecer alguns combinados pras aulas de educação física...*]. Pedro [*...trabalho esses combinados o ano todo. Se você não combinar, se você não estabelecer regras, você não consegue dar aula...*]. A resposta de Pedro vai em direção a uma concepção mais unilateral da construção de regras de convivência.

Após a discussão dessa primeira parte, os participantes demonstraram concordar com a construção coletiva de regras de convivência - com a participação dos estudantes. João [*...os alunos participando pode ser que eles tenham mais compromisso com os combinados...*]. A construção coletiva torna-se mais efetiva pelo fato dos estudantes se sentirem parte do processo, promovendo assim um sentimento de pertencimento e uma melhor compreensão e atendimento das regras combinadas (DeVries; Zan, 1998; Vinha; Nunes; Moro, 2019; Vinha et al., 2020). Os participantes disseram que, devido à participação dos estudantes na elaboração das regras, seria mais fácil lembrar os estudantes sobre o cumprimento do que foi combinado, pois os mesmos foram parte dessa construção. De acordo com o participante Pedro [*...o contrato pedagógico deve ser por escrito pois fica mais fácil de cobrar o aluno aquilo que foi combinado e mais fácil de mostrar para os pais que o aluno infringiu uma regra combinada...*]. A fala de Pedro revela uma tendência à heteronomia, com decisões sendo tomadas de forma unilateral. “Na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que a definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos” (Vinha; Tognetta, 2009).

Na sequência da discussão o diálogo passou a ser o foco. Foi trazido por mim o destaque do texto sobre a importância do diálogo como meio para construção da convivência escolar. Escutar os estudantes e abrir espaço para que eles se sintam ouvidos e respeitados é um fator gerador de pertencimento, justiça e respeito mútuo importantes para a construção da convivência escolar (Marques; Tavares; Menin, 2020; Vinha et al, 2020). Na sequência, Maria manifestou-se: *[...é importante escutar o aluno...]*.

Os participantes concordaram em ampliar o espaço das aulas para mais diálogos participativos. Alegaram também que nem sempre é possível conversar de forma individualizada com os estudantes, pois a aula de Educação Física são constituídas de um currículo escolar seguido do planejamento anual e de um plano de aula a ser seguido. Pedro falou que *[...não é justo com os outros alunos parar as atividades na quadra. É preciso cumprir com o conteúdo programado...se você for parar toda hora, não tem aula...]*. Contudo, é fundamental ressaltar que a educação é uma intervenção no mundo e vai muito além da mera transmissão de conteúdos. Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar bem os conteúdos, porém não posso reduzir a minha prática ao puro ensino deles; é preciso ir em direção a tomada da consciência, em contraste com a educação que enxerga os estudantes como depósitos de conteúdos (Freire, 2019, 2020).

João alegou que em certos momentos os professores não conseguem conversar com os estudantes, pois muitas vezes, eles se sentem assoberbados de tarefas simultâneas - explicar a aula, ficar atento aos estudantes para que não se machuquem ou arrumem conflitos, dar orientação sobre como executar tal movimento e ter um olhar mais individualizado para crianças de inclusão. João disse: *[...você tem que explicar a aula, olhar os alunos, fazer avaliação e tem os alunos de inclusão... não dá pra fazer tudo em uma aula...]*.

Essa oficina foi finalizada com a discussão sobre contrato pedagógico e assembleia de classe (Aquino, 2003; Araújo, 2015; Vinha et al., 2020; Vellozo, 2021). A oficina direcionou-se à elaboração do contrato pedagógico com base no diálogo e na construção coletiva no início do ano letivo e a assembleias como espaços de discussão para temas relacionados aos combinados elaborados no contrato e para assuntos relevantes ao coletivo. De acordo com Vinha et al. (2020), as assembleias de classe têm por objetivo discutir problemas e conflitos que atingem a classe com um

todo, os conflitos particulares devem ser resolvidos por meio dos círculos restaurativos.

Os participantes concordaram com a utilização do contrato pedagógico, sugeriram construir com a participação dos estudantes e documentar o contrato no início do ano, de modo que esse documento fosse o norteador das relações entre os estudantes e entre professor-estudante. Foi mencionado que o contrato deve conter questões relacionadas, também, aos cuidados com o material escolar e o comprometimento dos estudantes com o plano de aula. O Participante Pedro falou que *[... os alunos devem fazer as aulas propostas...]*; o participante João disse que: *[... sobre o material da aula, às vezes eles estragam tudo...]*.

A discussão sobre assembleia de classe mais uma vez gerou ressalvas entre os participantes. Eles veem como um procedimento sistemático e burocrático com pautas preestabelecidas, atas registradas, datas para realização, relatórios e inclusão no Projeto Político Pedagógico, o que toma muito tempo para sua execução. No entanto, os participantes alegaram compreender a necessidade de ter momentos de discussão e reflexão sobre os combinados do contrato pedagógico, bem como de discutir as relações humanas entre professores e estudantes. Os participantes sugeriram a utilização de rodas de conversa pois são de fácil aplicação, podendo ser realizada na quadra - tanto no início, quanto no meio e fim das aulas. Participante Pedro falou que *[...não precisa de tudo isso, se você está com seus alunos, quando for necessário você reúne eles na quadra e conversa sobre o que tem que conversar...]*; Maria disse que *[...é bem mais fácil fazer uma roda na quadra quando precisar...]*. A roda apresenta princípios democráticos permitindo, relações horizontalizadas, distribuição do poder entre os participantes, autonomia, liberdade de expressão e de escuta. Deste modo, é utilizada como estratégia pedagógica nos espaços escolares como contraponto à pedagogia tradicional, transmissiva (Silva; Lima, 2017).

A sugestão de implementar rodas de conversa se deve não apenas pelo fato de sua aplicação ser mais acessível, mas também por permitir ao professor a liberdade e flexibilidade de aplicação, podendo ser utilizada sempre que necessário e de acordo com as especificidades de cada classe. Diferentemente das professoras de sala de aula, cuja atuação se restringe a uma ou duas salas por ano, os professores de Educação Física frequentemente atendem a uma média de dez a vinte salas distintas por ano.

As rodas de conversa seriam uma alternativa mais viável para realização de momentos de discussão e reflexão por meio de uma dinâmica de escuta e de diálogo, mas que não substituem a utilização do trabalho mais elaborado das assembleias de classe.

Oficina IV– Mediando a Convivência Escolar

Objetivos

Discutir e propor sugestões coletivas para a elaboração de um guia pedagógico de construção da convivência escolar.

Avaliar a contribuição das oficinas para a formação docente dos participantes no que se refere a trabalhar com regras e combinados.

Desenvolvimento

A última oficina visou avaliar o percurso vivenciado nas oficinas pedagógicas e ouvir as sugestões dos participantes para a elaboração do Produto Educacional da presente dissertação.

Em uma roda de conversa os participantes trouxeram como sugestões à importância e a necessidade de se trabalhar a construção coletiva de regras de convivência nas aulas por meio do contrato pedagógico, do diálogo participativo em roda de conversa, assembleia de classe. Essa concordância ficou evidenciada desde a avaliação realizada no final da terceira oficina, quando foram indagados sobre as contribuições teóricas e metodológicas da oficina em relação à prática docente. Os participantes responderam: Pedro: *[... na teoria pudemos discutir e avaliar sobre as propostas apresentadas nos textos e artigos apresentados. No conhecimento metodológico pudemos trazer experiências que temos feito durante o ano letivo e apoiados pelo texto propor mudanças na prática para construir um ambiente mais democrático e dialógico, como as assembleias de classe e o contrato pedagógico...]*; João respondeu que: *[...a discussão em torno principalmente em cima de um contrato pedagógico foi muito interessante, ...]*; Maria escreveu que *[...o contrato pedagógico construído de forma coletiva é uma ferramenta que contribui para a cooperação e*

diminuição da indisciplina escolar. A assembleia e o contrato pedagógico em conjunto se completam trazendo ainda mais efetivação nos resultados que se almeja alcançar...].

Os professores evidenciaram em seus comentários, tanto na avaliação escrita quando nos depoimentos durante a última oficina, que entenderam como primordial a participação dos estudantes na elaboração de regras e combinados de convivência, o que reforça a importância de tais temáticas na formação inicial e continuada dos educadores.

Os professores concordaram em construir o contrato pedagógico mediado pelo diálogo e que esse contrato fosse desenvolvido no início do ano letivo com a participação dos estudantes. Foi sugerido pelo professor Pedro - ratificado pelos outros participantes - a elaboração de um documento de registro dos combinados para fins de consulta, discussão, reflexão e aprimoramento do contrato ao longo do ano - caso seja necessário [*...o ideal é documentar esses combinados até para nós professores podermos “cobrar” dos alunos e para conversar com os pais...].* Sobre essa fala, a participante Maria disse [*...eu concordo...],* o participante João disse: [*... sim, até para poder cobrar dos alunos...].*

Discutimos a importância de durante o ano letivo, retornar ao contrato pedagógico com a finalidade de lembrar os estudantes sobre esses combinados e fazer mudanças quando necessário. A proposta inicial para realização desta etapa consistia nas assembleias de classe (Araújo, 2015; Vinha et, 2020; Silveira 2020). Contudo, os professores participantes consideraram que uma alternativa mais condizente com suas realidades seria a utilização de rodas de conversa - podendo ser realizada sempre que necessário, sem necessidade de datas previamente estabelecidas. Foi sugerida a utilização de filmes e desenhos compatíveis à faixa etária das crianças com temas relacionados a valores morais para fim de reflexão. João [*... dá pra usar filmes que trabalham valores, principalmente em dia de chuva...].* Os participantes Pedro e Maria concordaram com essa contribuição trazida por João.

Em relação aos tipos de sanções, foram discutidas as expiatórias e as de reciprocidade (Piaget, 1994; La Taille; Pedro-Silva; Justo, 2006; Vinha et al., 2020). Os professores, já familiarizados com o conceito, mostraram compreender a importância de sanções de reciprocidade para o desenvolvimento moral dos educandos e das relações interpessoais. Os comentários dos participantes seguiram a mesma tônica sobre o diálogo com os estudantes.

Finalizando a oficina foram discutidas com os participantes suas percepções sobre os temas abordados; se esses temas tiveram relevância para suas práticas pedagógicas; e se seria relevante a elaboração de um guia pedagógico sobre convivência utilizando os temas abordados. Os professores afirmaram que os temas abordados estão em perfeita conexão com suas realidades e que pretendem incorporar em suas práticas o que foi discutido nas oficinas. Essa concordância pode ser observada nas respostas da avaliação da Oficina IV (APÊNDICE D). Pedro respondeu que *[... Achei importante e muito relevante a criação de um guia pedagógico de convivência escolar, para que haja uma melhora no diálogo e compreensão dos anseios dos professores e alunos durante o ano letivo e melhor direcionamento na tomada de decisões para mediação de conflitos durante as aulas...]*; João escreveu que *[... as oficinas trouxeram ideias teóricas que vão colaborar com nossa prática docente. Não há dúvida que a construção de um guia com os temas explorados nas oficinas facilitará a construção de um ambiente mais democrático na escola, tornando a convivência escolar mais harmoniosa...]*; Maria declarou que *[...Aqui, finalizando as oficinas, conseguimos utilizar todo o conhecimento teórico apresentado nas oficinas anteriores para justificar e embasar a elaboração do guia que vai auxiliar e nortear a metodologia aplicada nas aulas a fim de que se tenha uma melhor convivência entre os alunos da Educação Física, garantindo um ambiente democrático, inclusivo com sentimento de pertencimento e participação ativa nas decisões importantes por parte dos alunos, o contrato pedagógico, suas possíveis sanções e as assembleias de classe com recorrência periódica e sempre que houver necessidade. Assim, acredito que aliando as teorias e as práticas, será possível atingir o objetivo...]*.

A participação dos docentes nas oficinas com seus depoimentos, avaliações e sugestões auxiliaram na elaboração do Guia Pedagógico que integra o produto educacional.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

RESUMO

Este produto educacional é um guia pedagógico que compõe a Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental intitulada “Convivência Escolar e as aulas de Educação Física no ensino fundamental - uma construção coletiva de regras e combinados em uma escola pública da Baixada Santista/SP”. Este guia busca oferecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem na reflexão, na prática e na construção de uma convivência escolar mais humanizada. Destina-se aos professores de Educação Física do Ensino Fundamental. Inclui sugestões de textos, vídeos e atividades práticas que compõem 4 oficinas pedagógicas. Busca contribuir para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

Palavras-chave: convivência escolar; guia pedagógico; ensino fundamental; prática docente.

APRESENTAÇÃO

O produto educacional “Processos participativos na construção da convivência nas aulas de Educação Física” apresenta-se como um guia de orientações pedagógicas desenvolvido para você educador – professor, coordenador e diretor, que busca maneiras de construir um ambiente escolar que favoreça as relações humanas, criando um lugar inclusivo onde todos se sintam bem, seguros e valorizados. É por meio do diálogo, da cooperação, do respeito à diversidade e da solidariedade que esse processo de construção será efetivado. Este Guia Pedagógico nasceu a partir da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Linha de Pesquisa: Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos/SP.

Este guia foi feito pensando na prática docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ideia é contribuir para que educadores possam (re)pensar a forma como as pessoas se relacionam na aula e a partir da reflexão envolver todos que fazem parte desse ambiente. O objetivo é mostrar alguns caminhos para criar um espaço onde os atores envolvidos no processo educativo - estudantes e professores - possam construir um ambiente de escuta ativa, um local profícuo à construção do conhecimento e da cidadania.

“A vida da sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados” (Sacristàn; Gómez, 2008, p. 85).

Para a elaboração deste Guia Pedagógico, foi realizada uma pesquisa que incluiu a entrevista de um grupo de professores de Educação Física de uma escola pública localizada na Baixada Santista/SP. Após a fase de entrevistas, os professores participaram de oficinas pedagógicas. Durante esses encontros, compartilharam suas experiências profissionais e pessoais relacionadas ao ambiente escolar, além de contribuírem com valiosas sugestões para a construção deste material. Essa colaboração foi fundamental para direcionar as reflexões e temas que fazem parte deste guia.

Para a construção deste produto educacional, tivemos como referencial teórico: Piaget (1994), Freire (2019), La Taille (2006), De Vries e Zan (1998), Vinha et al. (2020), Tognetta (2022) entre outros pesquisadores e pesquisadoras.

8.1 Introdução

“É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando (Giroux, 1997, p. 161). A formação continuada do professor é condição fundamental para alcançar a responsabilidade preconizada pelo autor. Ao proporcionar aos educadores a oportunidade de atualização constante, estamos impulsionando o desenvolvimento profissional, a inovação pedagógica e a melhoria das práticas em sala de aula. Por meio da formação continuada, os professores podem se familiarizar com metodologias de ensino e tendências educacionais, adaptando-as a uma demanda de um mundo que se encontra em constante transformação. Para Giroux (1998), o professor pode e deve ser um intelectual transformador das relações interpessoais e sociais do ambiente escolar. “Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (Giroux, 1997, p. 163).

Para Sacristán e Gómez (2008), a escola, por meio do processo de socialização desempenha papel crucial na formação de cidadãos habilitados a intervir na vida pública. Para que essa proposta se concretize, é primordial que a educação se amplie, indo além da mera preparação para o mercado de trabalho, e promovendo o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs – (Brasil, 1997), defendem uma educação integral, que fuja da perspectiva meramente técnica e cognitiva. Nesse sentido, o documento visa a fomentar um conjunto de capacidades que visam ao desenvolvimento integral do educando abrangendo as esferas interpessoal, afetiva, motora, ética, estética e social, os PCNs revelam uma concepção de educação que valoriza a formação integral do indivíduo, visando à sua plena inserção no mundo social e cultural.

A escola deve prepará-los para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana (Sacristán; Gómez, 2008, p. 15).

Dentro dessa concepção de educação integral, as relações interpessoais, bem como o conjunto de códigos, normas e regras que mediam a convivência escolar são temáticas de grande relevância social, não apenas para educadores e educandos, mas para a sociedade como um todo. Se almejamos uma educação integral e transformadora que valorize cooperação, igualdade, justiça e que possa formar cidadãos responsáveis, críticos e autônomos, é fundamental que a escola se configure como um espaço propício para o desenvolvimento de uma convivência saudável entre os atores que compõem esse espaço.

A escola sempre foi por excelência, um espaço de aprendizado da convivência, no qual se manifestam, com particular intensidade, as dinâmicas complexas da convivência humana. A ocorrência de indisciplina, transgressões e diversas formas de violência escolar evidencia a urgência de se aprofundar nas investigações sobre as relações interpessoais no ambiente escolar, em especial aquelas que se estabelecem entre pares (Tognetta, 2022).

Diante da complexidade do mundo atual e dos problemas de convivência com os quais nos deparamos, cotidianamente, tais como, desrespeito, indiferença, intimidações, intolerância, agressões e violência, quer na sociedade, escola ou espaços virtuais, é preciso proporcionar nas instituições educativas uma formação que contribua para uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Por ser um local de convívio com a diversidade, na relação e interação com o outro e de aprendizagem da vivência no espaço público, a escola é local ideal para a aprendizagem da convivência [...] (Vinha et al., 2019, p. 123).

Para Marques; Tavares; Menin (2020), professores com pouco recurso pedagógico para resolver conflitos interpessoais de forma equilibrada contribuem para que crianças encontrem dificuldades em utilizar formas pacíficas e justas entre seus pares. Segundo as autoras, adolescentes que veem os educadores como justos na resolução de conflitos são mais propensos a procurar as autoridades escolares e menos propensos a resolver seus conflitos com atos de agressividade. Nessa perspectiva, o guia pedagógico proposto atende a uma demanda crucial da instituição

escolar, servindo como recurso imprescindível para formação de educadores e gestores. Sacristàn e Gómez (2008, p. 85) ressalta que “A vida da sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados.”

O guia que se segue parte do princípio da construção coletiva de regras de convivência por meio da utilização do contrato pedagógico mediado pelo diálogo participativo e das rodas de conversa - momento de socialização - que podem ser realizadas nos espaços da quadra poliesportiva da escola com a participação do professor e dos estudantes. O guia evidencia a importância do diálogo onde professores e estudantes com base no respeito mútuo, têm a possibilidade de, juntos, construir os caminhos da convivência escolar. As rodas de conversa atuam como a base fundamental para fortalecer os acordos construídos no contrato, refletir, ressignificar e, se for preciso, evitar que tais acordos sejam esquecidos, bem como solucionar problemas advindos de conflitos.

Para Tognetta (2022), a construção de um plano de convivência só é possível quando se estabelece um plano contínuo de ações que seja planejado, estruturado e intencional. A autora realça a importância de elaborar estratégias de ações que estejam de acordo com as necessidades da escola que o plano será aplicado. Implantar um programa com propostas que não estão em convergência com a realidade da escola é trazer à tona mais um problema, e não a solução. Nas entrevistas realizadas com os professores de educação física, ao serem perguntados sobre quais eram as regras de convivência mais quebradas pelos estudantes durante as aulas de Educação Física, ambos tiveram respostas similares: participante Maria [*Verbal tem bastante..... a pessoa fala sem ao menos nem pensar, faz parte do vocabulário..... a agressão é mais difícil, mas ocorre também.*]; participante João [*... um apelido, um xingamento..... uma disputa de bola, uma disputa de bambolê e aí eles brigam....E às vezes até agressão.... Às vezes até chegam a se empurrar, bater....*]; participante Pedro [*...É um tal de fulano me empurrou, fulano me xingou, fulano tá fazendo bullying..... Eles se xingam praticamente toda aula.*]. Nesse sentido o presente guia teve a preocupação de estar em consonância com as necessidades dos professores da unidade escolar onde foi realizada a pesquisa.

Inicialmente, como professores, somos tentados a evitar a todo custo os conflitos que surgem entre os estudantes no ambiente escolar, porém, esses mesmos conflitos podem ser meios para desenvolver o respeito, a solidariedade e a tolerância

a (DeVries; Zan, 1998; Marques; Tavares; Menin, 2020). As rodas de conversa são fundamentais na transformação das relações entre os estudantes, pois são espaços onde podemos discutir problemas, elaborar soluções e melhorar o convívio entre eles. Essa prática deve ser utilizada ao longo do ano letivo e não como atos isolados ou apenas no início do ano.

“[...] diante de um conflito, o sujeito é motivado a refletir sobre maneiras distintas de reconhecer o ponto de vista do outro e de aprender aos poucos, como buscar, por exemplo, soluções mais evoluídas e, portanto, aceitáveis para todas as partes envolvidas (Marques, 2020, p. 66).

8.2 Desenvolvimento

O presente guia pedagógico parte do princípio da construção coletiva de regras e combinados de convivência entre estudantes e entre professores e estudantes, por meio da utilização do contrato pedagógico mediado pelo diálogo participativo e de rodas de conversa que podem ser realizadas nos diversos espaços da escola, dentre eles a quadra poliesportiva da escola durante as aulas de Educação Física. Este guia busca evidenciar a importância do diálogo, onde professores e estudantes, com base no respeito mútuo, têm a possibilidade de, juntos, construir os caminhos da convivência escolar.

As rodas de conversa atuam como a base fundamental para fortalecimento dos acordos construídos no contrato pedagógico. Esta prática proporciona um espaço privilegiado para reflexão sobre os acordos realizados, permitindo sua ressignificação contínua e evitando que os combinados sejam esquecidos. Adicionalmente, as rodas de conversa atuam como um espaço democrático para a mediação e resolução de conflitos que possam emergir no decorrer das aulas contribuindo para a manutenção de um ambiente colaborativo.

O guia parte de que essa construção da convivência escolar só é possível quando se estabelece um plano contínuo de ações contínuas e planejadas, estruturado de maneira intencional (Tognetta, 2022). Importante ressaltar que a elaboração de planos de ações estejam de acordo com as necessidades da escola em que o plano será aplicado. Implementar um programa que não condiz com a realidade da escola acaba, muitas vezes, criando mais um problema, e não a solução.

Ao lidar com a convivência na escola, é comum o professor, a princípio, fazer de tudo para evitar os conflitos escolares, porém é primordial entender que estes são mais do que problemas; eles são caminhos para a aprendizagem social. É através deles que se pode fomentar ativamente o respeito à diversidade, a solidariedade e a tolerância na convivência entre os estudantes (DeVries;Zan, 1998; Marques; Tavares; Menin, 2020). Diante de um conflito, o estudante deve ser motivado a refletir sobre diferentes pontos de vista e aprender, aos poucos, a buscar soluções pautadas no diálogo e no respeito mútuo (Marques, 2020). As rodas de conversa são fundamentais na transformação das relações entre os estudantes, pois são espaços onde podemos discutir problemas, elaborar soluções e melhorar o convívio entre eles. Essa prática deve ser utilizada ao longo do ano letivo e não como atos isolados ou apenas no início do ano.

8.3 Contrato Pedagógico - uma construção coletiva mediada pelo diálogo

O modo de vida democrático não é uma condição espontânea da natureza humana, segundo Aquino (2003). Esse modo precisa ser construído e trabalhado incessantemente. Se as escolas não trabalham para defender e ampliar a democracia, deixa-se de cumprir uma função social. “[...] não poderá haver democracias sustentáveis se não contarmos com escolas orientadas para a defesa intransigente da liberdade, da dignidade, da justiça, do respeito mútuo etc” (Aquino, 2003, p. 61). Nesse sentido, a proposta de construção coletiva do contrato pedagógico se faz importante no contexto das relações interpessoais, pois estabelece a participação de todos os envolvidos na educação.

Se a escola é um espaço de construção da convivência e da democracia, se faz necessário que as ações também sejam democráticas e que possibilite a construção cooperativa de convivência escolar. Aquino (1996) discorre sobre a importância dos estudantes na participação da construção do contrato pedagógico. “Uma vez que o conhecimento só se realiza com e pelo outro, a relação professor-aluno torna-se o núcleo e o foco do trabalho pedagógico” (Aquino, 1996, p. 54). É nesse sentido que desponta a proposta do contrato pedagógico, uma ferramenta didática que contribui significativamente para a promoção de uma convivência escolar harmoniosa. Trata-se de um acordo formal ou informal, estabelecido entre professores e estudantes, que define direitos, deveres, expectativas e limites no ambiente escolar.

Esse acordo possibilita uma clareza de regras e procedimentos, promovendo um senso de responsabilidade e pertencimento compartilhado entre os membros da comunidade escolar. (Aquino, 2003). O início do ano letivo é o momento ideal para implementação do contrato pedagógico.

Segundo Vasconcellos (1995), a efetividade das regras de convivência escolar está diretamente ligada a sua clareza e definição. A formalização por escrito dessas regras garante a transparência e o acesso democrático à informação por parte de todos os membros da comunidade escolar. Além disso, o autor enfatiza a necessidade de revisões periódicas, com o intuito de reconstruir as regras às constantes transformações do contexto escolar e garantir sua pertinência.

Para Aquino (2003), o contrato não opera numa dimensão proibitiva. Pelo contrário. A proposta é a de organizar a convivência em sala de aula com base na construção de combinados e regras. Trata-se de um conjunto de decisões coletivas e cooperativas que definem as relações e responsabilidades mútuas entre estudantes e professores. Para Vinha et al. (2020), a construção coletiva de regras na escola visa essencialmente a três objetivos principais: promover a convivência justa e respeitosa, organizar os trabalhos e garantir condições de aprendizagem. O início do ano letivo configura-se como um momento propício para a construção do contrato pedagógico. Nesse período, professores e estudantes, podem, de forma colaborativa, construir regras que fomentem um ambiente educacional favorável à construção do conhecimento e à convivência harmoniosa. De acordo com Araújo (2006), algumas regras podem ser registradas em um cartaz e fixada na sala de aula. No caso da educação física, o professor pode fixar em algum lugar específico na quadra.

Conforme Aquino (2003), os contratos pedagógicos, embora sejam fundamentais para a organização da vida escolar, não se apresentam como mecanismos autossuficientes para a promoção de um convívio democrático. A efetivação de suas diretrizes requer práticas complementares constantes, como as rodas de conversa e assembleias de classe, que garantem a atualização contínua das relações estabelecidas no contrato.

8.4 As rodas de conversa e assembleias de classe

O contrato pedagógico visa à construção coletiva de regras e combinados de convivência. Para que os acordos elaborados sejam cumpridos, avaliados e

ressignificados é preciso promover diálogos contínuos entre educadores e educandos. Essa prática permite que todos possam discutir e refletir não apenas sobre aquilo que foi combinado, mas também sobre questões relacionadas à quebra de regras, atividades das aulas e resolução de problemas e conflitos de forma pacífica.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas de promoção da emancipação humana e o desenvolvimento do senso crítico, algumas estratégias formalizam legítimos espaços de debate, senso crítico e participação na construção de decisões e soluções dos conflitos. Uma dessas práticas pedagógicas denominamos de assembleia de classe. Ao promover o debate e a construção coletiva de soluções para os problemas da comunidade escolar, a assembleia vincula a prática educativa à realidade social ao qual os estudantes estão inseridos, estimulando um senso de pertencimento e responsabilidade nos estudantes através do diálogo participativo. As interações produzidas nesse espaço contribuem para o desenvolvimento de sujeitos críticos e com foco nos processos coletivos (Silveira, 2020).

A assembleia de classe é uma prática pedagógica que visa a promover o diálogo, a participação ativa e a resolução coletiva de questões relacionadas ao ambiente escolar. Trata-se de um espaço de diálogo democrático no qual estudantes e professores possam expressar suas opiniões, compartilhar ideias e buscar soluções para conflitos ou problemas de convivência (Aquino, 2003; Vinha et al., 2020). Nas aulas de Educação Física, a assembleia de classe assume um papel relevante ao criar oportunidades para que os estudantes discutam temas como cooperação, inclusão, racismo, *bullying* e respeito, fortalecendo os laços da comunidade escolar. “Em algumas escolas as assembleias são chamadas de rodas de diálogo” (Vinha et al., 2020, p. 167).

Conforme Tognetta (2022), a promoção de espaços para rodas de conversa, troca de ideias, discussão sobre regras e combinados de convivência e, sobretudo, a escuta atenta às emoções dos estudantes (medos, tristezas, angústias e alegrias) são elementos cruciais no processo de construção da convivência escolar fomentando um clima de acolhimento e pertencimento à construção de um ambiente escolar. As relações pautadas no diálogo, na confiança e no respeito mútuo, permitem que os estudantes desenvolvam a consciência de suas ações e reflitam sobre seus atos.

Marques; Tavares; Menin (2020), evidencia a importância de recursos pedagógicos para a resolução de conflitos escolares que sejam percebidos como justos pelos estudantes. Diante de um conflito, o educador, ao adotar uma postura

mais acolhedora e menos autoritária, na qual demonstra interesse em ouvir os diferentes pontos de vista dos estudantes, em vez de recorrer a práticas intimidatórias ou autoritárias, observa uma propensão dos estudantes em não fazer uso da agressão física como meio de resolução de conflitos e um aumento da capacidade dos estudantes em resolver seus conflitos de forma mais equilibrada. Nesse contexto, os estudantes tendem a buscar a mediação de professores e gestores escolares, demonstrando confiança na possibilidade de encontrar soluções justas e equitativas. Diante desse cenário, as assembleias e as rodas de conversa demonstram ser um espaço propício para construção desse ambiente cooperativo de resolução de problemas e conflitos interpessoais em busca da melhor convivência escolar.

Araújo (2015) propõe uma sistematização para a implementação de assembleias escolares, enfatizando a importância da mobilização prévia dos participantes, da definição de uma periodicidade regular e da construção de pautas adequadas a cada faixa etária. O autor sugere, ainda, a elaboração de atas detalhadas para registrar os debates e decisões tomadas coletivamente, conferindo legitimidade e transparência ao processo. Nesse contexto, as rodas de conversa se configuram como possibilidades de aplicação do diálogo participativo, porém sem o grande rigor documental, mas não de menor importância e efetividade. Cabe ao professor, sempre que for necessário, promover esses momentos com o intuito de discutir temas pertinentes às aulas.

Para a realização do encontro de assembleia, o professor tem autonomia na escolha dos temas a serem abordados. Recomenda-se que essas escolhas sejam decididas de forma coletiva com o grupo. É primordial que o professor conduza a assembleia de modo a incentivar a participação efetiva de todos ali presentes, ou seja, é preciso ter meios que possibilitem a participação de todo o grupo que permita ouvir e ser ouvido, e deliberar sobre as necessidades do coletivo (Silveira, 2020). Face a essa realidade, ter a consciência de que o ato de falar e escutar é também permeado pelo silêncio, se torna imprescindível e essencial para comunicação dialógica (Freire, 2020).

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso,

porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (Freire, 2020, p. 114).

Vinha et al. (2020) defendem que as assembleias são constituídas de valiosos espaços de diálogo e construção coletiva. No entanto, os autores ressaltam a importância de que o diálogo não se restrinja a momentos específicos de conflito ou às ocasiões pontuais das assembleias de classe, mas que se estenda de forma ampla e contínua no cotidiano da escola. Diante desse cenário, é possível adaptar as assembleias de classe ou rodas de diálogo de acordo com a necessidade de cada turma. Nas aulas de Educação Física, o professor pode organizar, sempre que necessário, rodas de conversa para discutir problemas, conflitos, ideias de aula etc. De acordo com Vinha et al. (2020), em uma escola que busca a convivência democrática, a prática do diálogo se faz presente em todo o momento. “De todas as atividades da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos de atmosfera sócio-moral” (DeVries; Zan, 1998, p.115).

É facilmente observável, na estrutura curricular, temas relacionados a valores éticos e morais, socialização e cidadania. A presença desses temas evidencia a preocupação com a formação integral dos estudantes não se limitando apenas ao desenvolvimento cognitivo e profissional ou a projetos isolados com datas preestabelecidas. Estes temas não são exclusividades de um componente curricular específico, são integradas a todas as áreas de conhecimento de maneira transversal, ou seja, devem ser abordados de forma contínua por todos os professores independente da área de atuação (Brasil, 1997; La Taille, 2006a; Brasil, 2017).

Como ressaltava Freire (2020), o ser humano é um ser inacabado, em constante transformação e evolução. Ao afirmar que somos seres inacabados, Freire quer dizer que nunca chegamos a um ponto final em nosso desenvolvimento, sempre há algo novo a aprender, principalmente nas relações dialógicas com o outro. A educação é um processo que se estende por toda a vida, moldando quem somos e como enxergamos o mundo e não um processo que termina. Nesse sentido, a conscientização da importância da formação continuada é pressuposto fundamental para o desenvolvimento humano. Essa visão de formação continuada não é atributo exclusivo de educadores, mas de todos, sejam eles educadores, educandos ou gestores.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (Freire, 2020, p. 54).

La Taille (2006) argumenta que se a criança vive em um ambiente onde ações morais são pouco valorizadas, o mais provável é que a criança adote atitudes semelhantes. Por outro lado, o autor defende que se a criança vive em um ambiente no qual os conteúdos morais são valorizados, por exemplo, a justiça, o mais provável é que a criança julgue a si própria de forma positiva quando agir de forma justa e tenderá agir sempre dessa forma. Nesse prisma, o que o autor nos alerta, é no sentido em que um ambiente favorável a atitudes pautadas em valores morais deve ser concebido de forma integral na escola - em todas as ocasiões e não em momentos isolados ou em projetos específicos com datas pré estabelecidas para início e fim.

De acordo com Marques; Tavares; Menin (2020), a postura do professor diante de conflitos e problemas de convivência na escola é um fator importante no desenvolvimento de um ambiente escolar mais harmonioso. O que fica evidente, é que o professor precisa adotar, em sua prática docente uma postura equilibrada e justa para promoção de soluções justas e pacíficas em relação às questões que envolvem desavenças, indisciplina e conflitos. É imprescindível que o docente adote uma postura pedagógica consistente em todos os momentos da interação com os estudantes, o professor não pode agir intencionalmente levando em consideração valores como justiça e respeito em um determinado momento e em outro agir de maneira autoritária - muitas vezes com gritos e punições sem sentido para criança - ou sendo negligentes diante dos problemas “[...] quando os adolescentes percebem que os professores não tomam medidas para lidar com comportamentos agressivos entre os estudantes (ambiente negligente) a prevalência de agressão é alta”. (Marques, 2020, p. 69).

8.5 Sugestões de oficinas pedagógicas

Introdução

Se você é educador, coordenador ou diretor, este material oferece ideias sugestões para o desenvolvimento de ações voltadas à construção coletiva da convivência escolar no Ensino Fundamental. Este guia foi desenvolvido com o objetivo de fomentar a formação docente e prover recursos pedagógicos aos professores interessados em promover uma convivência escolar mais cooperativa e inclusiva em sua escola.

Objetivos das Oficinas

- Promover espaço de diálogo, reflexão sobre a convivência em sala de aula;
- Realizar leitura de textos acadêmicos e discutir de forma coletiva o ambiente escolar e a convivência interpessoal;
- Iniciar uma discussão com educadores sobre convivência entre os estudantes e entre estudantes e professores da unidade escolar;
- Promover um diálogo sobre práticas pedagógicas que auxiliem na promoção do relacionamento entre os estudantes e entre estudantes e professores.

Procedimento

- Os participantes serão recebidos desde a chegada com acolhimento;
- As oficinas, de preferência, devem ser realizadas em uma sala de aula da unidade escolar;
- O tema e os objetivos da oficina serão apresentados e discutidos com os participantes, podendo ser revistos e ampliados conforme o interesse do grupo;
- Os temas serão trabalhados por meio de relatos de experiência e leitura de livros e artigos referentes ao tema ambiente escolar e convivência interpessoal;
- Será um espaço de leitura e reflexão por meio do diálogo em grupo.

Duração

- 4 encontros;
- Cada encontro terá duração de 90 minutos.

Público-alvo

Professores de Educação Física do anos iniciais do Ensino Fundamental

Avaliação

Em todos encontros será realizada uma avaliação de caráter contínuo, observando as reflexões e desafios encontrados pelos participantes.

Ao final de cada oficina, será realizada uma roda de conversa com feedback, destacando possíveis contribuições, dificuldades e sugestões. Será solicitado, também, que respondam uma avaliação via *google forms* (APÊNDICE B).

OFICINA I - CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Objetivos

- Levantar com os participantes como está a convivência entre os estudantes nas aulas de Educação Física;
- Ler, discutir e refletir sobre o artigo “Contemporaneidade e a Convivência Democrática na Escola” (Vinha, Nunes, Moro, 2019. p. 137-139);
- Indagar quais são os desafios na convivência interpessoal durante as aulas de Educação Física;
- Indagar se há construção de regras e combinados de convivência interpessoal em sala de aula;
- Apresentar e discutir a proposta da oficina pedagógica.

Recurso: Computador, *datashow* e material impresso para leitura (opcional).

Duração: 90 minutos.

Procedimentos

- Os participantes serão recebidos com acolhimento;
- Todos os participantes estarão dispostos em círculo na sala de aula, de modo que se sintam em uma roda de conversa;
- O tema e os objetivos da oficina serão apresentados e discutidos com os participantes, podendo ser revistos e ampliados conforme o interesse do grupo;
- A oficina não terá caráter de aula e sim de um diálogo onde todos possam participar.

Avaliação

- Avaliação será contínua, observando as reflexões e desafios encontrados pelos participantes durante a oficina;
- Ao final da oficina, será realizada uma roda de conversa com *feedback*, destacando possíveis contribuições, dificuldades e sugestões. Poderá ser solicitado, também, que respondam uma avaliação via *google forms* (APÊNDICE B).

Indicações de leitura e vídeo

OS PROBLEMAS de convivência na escola (SIPAT) - Telma Vinha. [S.L: s. n.]. 2023. 1 vídeo (48 min). Publicado pelo canal 35ª Semana da Educação Prof. Paulo Freire. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qu2h5Pwq1vI>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomoraís**. Americana, SP: Adonis, 2020

VINHA; T. P.; NUNES e MORO. Contemporaneidade e a Convivência Democrática na Escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. UNESP - Marília, V. 11. Número especial, p. 123-158. 2019. Disponível em: [CONTEMPORANEIDADE E A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA | Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas](#). Acesso em: 15 jan. 2025.

OFICINA II – RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A AÇÃO DOCENTE

Objetivos

- Ler e discutir o capítulo 4 - Os procedimentos deliberativos: a participação e mediação de conflitos - do livro “Da Escola para a Vida em Sociedade” (Vinha et al., 2020, p. 147, 167-169 e 202-205);
- Ler e discutir o artigo “Construindo a Autonomia Moral na Escola” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 527-529);
- Levantar ocorrências nas aulas de Educação Física em que houve quebra de regras e combinados, conflitos interpessoais e danos patrimoniais;
- Identificar quais intervenções pedagógicas foram realizadas diante das ocorrências trazidas pelos professores.

Recurso: Computador, *datashow* e material impresso para leitura (opcional).

Duração: 90 minutos.

Procedimentos

- Os participantes serão recebidos com acolhimento;
- Todos os participantes estarão dispostos em círculo na sala de aula, de modo que facilite uma roda de conversa;
- O tema e os objetivos da oficina serão apresentados e discutidos com os participantes podendo ser revistos e ampliados conforme interesse do grupo;
- A oficina não terá caráter de aula e sim de um diálogo onde todos possam participar.

Avaliação

- A avaliação ocorrerá ao longo da oficina em que serão observados as reflexões e os desafios trazidos pelos participantes;
- Ao final da oficina, será realizada uma roda de conversa com *feedback*, destacando possíveis contribuições, dificuldades encontradas e sugestões. Poderão, também, responder uma avaliação via *google forms* (APÊNDICE B).

Indicações de leitura e vídeo

PRÁTICAS de sucesso na resolução de conflitos - Telma Vinha. [S.L: s. n.]. 2013. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal SM Educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9gk_Cb7NLMQ. Acesso em: 21 jun. 2025.

VINHA et al. **Da escola para a vida em sociedade**: O Valor da Convivência Democrática. Americana, SP: Adonis, 2020.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a Autonomia Moral na Escola: Os Conflitos Interpessoais e a Aprendizagem dos Valores. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v.9, n.28, p. 525-540, set./ dez. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 21 jan. 2025.

OFICINA III – CONSTRUÇÃO COLETIVA DE REGRAS E COMBINADOS

Objetivos

- Leitura, discussão e reflexão sobre o contrato pedagógico (Vellozo, 2021, p.39-41);
- Leitura, discussão e reflexão do artigo “A dialogicidade na Educação de Paulo Freire e na Prática do Ensino de Filosofia com Crianças” (Oliveira, 2017; p.231-233);
- Discutir a importância da construção coletiva de regras e combinados no desenvolvimento da convivência interpessoal;
- Refletir sobre o papel do diálogo na construção da convivência interpessoal;
- Discutir e refletir sobre intervenções pedagógicas em situações de conflitos.

Recurso: Computador, *datashow* e material impresso para leitura (opcional).

Duração: 90 minutos.

Procedimentos

- Os participantes serão recebidos com acolhimento;

- Todos os participantes estarão dispostos em círculo na sala de aula, de modo que facilite uma roda de conversa;
- Os participantes receberão uma folha para escrever uma frase o que consideram como indisciplina;
- Leitura e reflexão das frases por cada participante;
- Troca de experiências sobre como poderiam resolver situações de conflito. As experiências serão debatidas com foco nos textos lidos;
- Apresentação síntese das propostas trazidas pelos participantes.

Avaliação

- A avaliação ocorrerá ao longo da oficina em que será observado as reflexões e os desafios trazidos pelos participantes;
- Ao final da oficina, será realizada uma roda de conversa com *feedback*, destacando possíveis contribuições, dificuldades encontradas e sugestões. Poderão, também, responder uma avaliação via *google forms* (APÊNDICE B).

Indicações de leitura e video

OLIVEIRA, I. A. DE. A Dialogicidade Na Educação De Paulo Freire E Na Prática Do Ensino De Filosofia Com Crianças. **Movimento-revista de educação** , n. 7, p. 228-253. 9 nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32633>> Acesso em 19 jan. 2025.

INDISCIPLINA na escola alternativas teóricas e práticas Julio Groppa Aquino. [S.L: S. n.]. 2019. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal ConcursoPublicoMaster. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XFyf7EGfmcg&t=862s>. Acesso em: 21 jun. 2025.

VELLOZO, R. F. V. R. **Construção e reflexão sobre o contrato pedagógico e a cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar**. 2021. 169 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos. 2021. Disponível em: <<https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br/wp-content/uploads/2023/05/69-DEFESA-ROSALINA.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2025.

OFICINA IV – MEDIANDO A CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Objetivos

- Discutir e propor sugestões coletivas para a elaboração de práticas pedagógicas de construção da convivência escolar.

Recurso: Computador e *Datashow*.

Duração: 90 minutos.

Procedimentos

- Os participantes serão recebidos com acolhimento;
- Todos participantes estarão dispostos em círculo na sala de aula, de modo que facilite a realização de uma roda de conversa;
- O tema e os objetivos da oficina serão apresentados e discutidos com os participantes, podendo ser revistos, conforme interesse do grupo;
- Apresentar uma situação de quebra de regras ou combinados que tenha ocorrido na escola. Posteriormente, construir um contrato pedagógico com todos os participantes para sala de aula.

Avaliação

- Ao final da oficina todos os participantes responderão uma avaliação via *google forms* (APÊNDICE D); Também, será realizada uma roda de conversa de *feedback*, destacando possíveis contribuições, dificuldades encontradas e sugestões sobre o material disponibilizado e as oficinas.

8.6 Validação do produto

Após a conclusão das entrevistas e das oficinas pedagógicas, realizadas em dezembro de 2024, os participantes foram convidados a responderem, por escrito na

própria escola, duas questões sobre a relevância das oficinas. Buscou-se investigar se os participantes aplicaram ou pretendiam aplicar os conteúdos discutidos nas oficinas em suas práticas. Essa avaliação ocorreu na terceira semana de fevereiro de 2025, período de início do ano letivo. As perguntas e respostas seguem abaixo.

Avaliação da relevância das oficinas pedagógicas

Em dezembro de 2024, você participou de algumas oficinas pedagógicas com o objetivo de discutir a construção coletiva de regras e combinados de convivência nas aulas de Educação Física.

Para facilitar esse processo, foram apresentados e discutidos os seguintes temas:

- Diálogo participativo;
- Contrato pedagógico;
- Assembleias de classe;
- Rodas de conversa;
- Sanções por reciprocidade.

Levando em conta o que foi discutido nas oficinas, gostaríamos de saber se:

1- O conteúdo abordado teve alguma contribuição para sua prática docente?

2- Você utilizou ou pretende utilizar algum dos temas abordados nas oficinas em suas aulas?

Resposta do participante João

1- *Sim, contribuiu com a prática.*

2- *Sim, utilizei.*

Utilizo sempre o diálogo participativo, o contrato pedagógico com os combinados que são sempre lembrados e as rodas de conversa em várias situações para analisar e avaliar as atividades que foram feitas durante a aula, ou sempre que surge uma situação problema pertinente.

Ainda não utilizei a assembleia por ainda não me preparar para a utilização.

Resposta da participante Maria

1 - *Sim, o conteúdo abordado teve grande contribuição para a minha prática docente, uma vez que abrangeu ainda mais o conhecimento do tema proposto.*

2 - *Sim, utilizei no início deste trimestre o diálogo participativo, com a contribuição dos educandos na construção das regras de convivência a serem praticadas no decorrer do ano letivo de 2025.*

Resposta do participante Pedro

1- *Sim, foi uma forma de lembrar esses procedimentos, bem como, de se atualizar nestas propostas pedagógicas.*

2- *Sim, o tema contrato pedagógico nos dias atuais é um procedimento necessário, pois não é rara as vezes que o aluno na frente de seu responsável fala que o professor não deu tal orientação ou disse que tal conduta não seria permitida, sendo que infelizmente hoje o pai acredita mais no filho que no professor. Desta forma um documento lido e assinado pelas partes envolvidas dá mais transparência e segurança ao trabalho desenvolvido.*

8.6.1 Algumas considerações

Todos os participantes alegaram que as oficinas tiveram relevância para sua prática docente e declararam utilizar parte do que foi abordado nos encontros das oficinas. A concepção de construção coletiva do contrato pedagógico mediado pelo diálogo parece ser o conteúdo que os professores conseguiram trabalhar no início do ano letivo com seus discentes. Todos os participantes declararam utilizar o contrato pedagógico no início do ano letivo. A participante Maria não utilizou o termo contrato pedagógico. Em sua resposta, usa os termos diálogo participativo e construção de regras [...o diálogo participativo, com a contribuição dos educandos na construção das regras de convivência a serem praticadas no decorrer do ano...]. Percebe-se que a participante compreendeu o conceito, entendeu que era relevante e iniciou o ano letivo utilizando essa prática pedagógica em colaboração com seus estudantes.

O participante João relatou a utilização das rodas de conversa no contexto das aulas como meio de lembrar os estudantes sobre os combinados previamente

estabelecidos no contrato pedagógico, para reflexão sobre as aulas e para reflexão e resolução de problemas *[...os combinados que são sempre lembrados e as rodas de conversa em várias situações para analisar e avaliar as atividades que foram feitas durante a aula, ou sempre que surge uma situação-problema pertinente.]* O participante João declarou não ter utilizado a assembleia de classe por ainda não ter se preparado para sua aplicação. Isso demonstra que o participante entendeu a importância desse recurso pedagógico e a necessidade de um preparo docente para tal.

O participante Pedro destacou o contrato pedagógico como um documento de grande importância pois oferece mais transparência e segurança ao trabalho desenvolvido na escola com os estudantes e seus familiares - abrangendo aspectos de ensino e aprendizado e convivência. *[...o tema contrato pedagógico nos dias atuais é um procedimento necessário, pois não é rara as vezes que o aluno na frente de seu responsável fala que o professor não deu tal orientação ou disse que tal conduta não seria permitida... Desta forma um documento lido e assinado pelas partes envolvidas dá mais transparência e segurança ao trabalho desenvolvido.]*

A professora participante Maria superou as expectativas em relação à relevância das oficinas na sua prática docente e realizou um projeto interdisciplinar - com a participação das professoras de sala de aula - de construção de regras de convivência no início do ano letivo. Professora Maria *[...utilizei no início deste trimestre o diálogo participativo, com a contribuição dos educandos na construção das regras de convivência...]*. Seguem abaixo fotos do projeto realizado pela participante Maria – Figura 8.

Figura 4 - Fotos da participante Maria trabalhando a construção de regras de convivência



Fonte: Acervo do pesquisador (2025).

8.7 Referências (do Produto)

AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 13 ed. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. G. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, U. F. **Autogestão na sala de aula**: as assembleias escolares. São Paulo: Summus, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Publicação. Brasília: MEC, 2017. disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 28 nov. 2024.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio moral na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores (cap. 9). In: _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LA TAILLE, I. **Moral e ética**: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomorais**. Americana, SP: Adonis, 2020.

OLIVEIRA, I. A. DE. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento-revista de Educação**, n. 7, p. 228-253. 9 nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32633>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SILVEIRA et al. Assembleia de classe educação para participação social: a implantação da assembleia de classe no ensino fundamental. **Psicologia: Desafios, Perspectivas E Possibilidades** – v. 2. Editora Científica, 2020, p.90-96. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/educacao-para-participacao->

[social-a-implantacao-da-assembleia-de-classe-no-ensino-fundamental-anos-finais-da-educacao-basica](#). Acesso em: 09 dez. 2024.

TOGNETTA, L. R. P. A temática da convivência ética em contextos escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 26, n. esp.3, p. e022089, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16949. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16949> . Acesso em: 15 out. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina: construção da disciplina consciente em sala de aula e na escola**. 4. ed. São Paulo. Libertad. 1995.

VELLOZO, R. F. V. R. **Construção e reflexão sobre o contrato pedagógico e a cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar**. 2021. 169 fls.. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos. 2021. Disponível em: <https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br/wp-content/uploads/2023/05/69-DEFESA-ROSALINA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. UNESP - Marília, V. 11. Número especial, p. 123-158. 2019. Disponível em: [CONTEMPORANEIDADE E A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA | Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas](#). Acesso em: 15 out. 2024.

VINHA et al. **Da escola para a vida em sociedade: O Valor da Convivência Democrática**. Americana, SP. Adonis, 2020.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a Autonomia Moral na Escola: Os Conflitos Interpessoais e a Aprendizagem dos Valores. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v.9, n.28, p. 525-540, set./ dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2024.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação sobre a promoção da convivência escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas aulas de Educação Física, proporcionou uma compreensão aprofundada sobre a construção coletiva de regras e a gestão dos desafios interpessoais em uma escola pública de Praia Grande/SP. O estudo buscou discutir como os professores constroem combinados e regras de convivência, quais são as regras mais frequentemente quebradas durante as aulas e que recursos pedagógicos são empregados para fomentar um ambiente escolar inclusivo e cooperativo.

Os professores participantes da pesquisa declararam tratar o tema regras de convivência no início dos anos letivos, no entanto não mencionaram retornar aos combinados durante o ano. Os resultados apresentaram predominância da construção unilateral heterônoma em detrimento de uma construção coletiva - embora todos os participantes tenham declarado abrir espaço para participação dos estudantes. Nas escolas onde a heteronomia está presente é percebido um processo de desumanização da pessoa, pois há uma tendência de um vazio de valores e da concepção de escola inclusiva.

De acordo com os participantes, as regras de convivência mais quebradas por parte dos estudantes são a agressão verbal, seguida pela agressão física. A descrição das práticas docentes utilizadas para construção da convivência escolar, revelou a tendência à utilização de sanções, como tirar o estudante da aula caso apresente comportamento de ruptura de combinados, conversa individualizada com os estudantes envolvidos em conflitos ou atos de indisciplina, registro de ocorrências, levar o educando para direção e comunicar os responsáveis. Não foi mencionada a utilização do contrato pedagógico, assembleias de classe ou rodas de conversa para reflexão em grupo.

A ausência nas falas dos participantes sobre os princípios coletivos e cooperativos de convivência ressalta a necessidade de que estes sejam construídos com base no diálogo entre professores e estudantes, promovendo assim um sentimento de pertencimento e assegurando que os combinados sejam verdadeiramente compreendidos e efetivos. Além da construção coletiva das regras e combinados voltados à convivência escolar é fundamental discutir como essas regras

são percebidas pelos estudantes, se elas têm significado, como o senso de justiça é vivenciado no cotidiano escolar e como é posto em prática pelos educadores.

Os temas e discussões abordados nas oficinas pedagógicas serviram de subsídio pedagógico para auxiliar os professores a lidarem com os desafios da convivência escolar naquela unidade escolar. As oficinas constituíram o alicerce para a elaboração do produto educacional, o qual se materializou em um guia pedagógico para contribuir na formação de professores.

Ressalta-se que a construção de regras deve ser feita após uma escuta ativa. Ela deve visar um espaço de construção da consciência coletiva e ser oportunizada pelo professor através do contrato pedagógico, rodas de conversa e assembleia de classe, não de forma aleatória, mas planejada e trabalhada continuamente por meio do diálogo.

Há a sugestão de que docentes e a equipe escolar, em colaboração com a gestão, adotem grupos de estudos focados nas obras de Piaget, Freire, entre outros, visando à compreensão aprofundada de suas teorias e discussões, bem como a sua implementação no contexto escolar.

A elaboração e aplicação do produto educacional - material pedagógico específico para auxiliar professores de Educação Física no trabalho com a convivência escolar - demonstrou contribuir para aprimorar as práticas docentes. Este estudo reitera a importância de práticas pedagógicas elaboradas de forma intencional, colaborativa, reflexiva e crítica para a construção de um ambiente escolar inclusivo e propício à formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Rev.Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.28, n.2, p.329- 338, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kfHVzTG6zBh8jRF9Xz48KPL/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 30 dez. 2024.
- AMARAL, T. P.; Rodrigues R, F. As Dificuldades Encontradas Pelo Professor De Educação Física Na Escola: Políticas Públicas Educacionais Em Ação. **Interfaces Científicas - Educação**, 9(1), 75–92. 2020 <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n1p75-92> disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8744/3983>> acesso em: 26 jan. 2025.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.18675/2177-580x.vol1.n1.p43-57>> . Acesso em: 15 jan. 2025.
- AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 13a ed. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, U. F. Moralidade e Indisciplina In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996a.
- _____. O ambiente escolar e o desenvolvimento moral infantil. In L. Macedo (Org.), **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996b.
- _____. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: Summus, 2015.
- _____. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil : sete anos de estudo longitudinal. **Rev. Online**. Campinas, SP, v.2, n.2 , p.1- 12, fev. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067/1082>> Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2024.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Publicação. Brasília: MEC, 2017. disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf> Acesso em: 28 nov. 2024.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 08 dez. 2024.

_____. **Constituição da Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em; 05 dez. 2024.

CAMPOS, D. F. et al. As dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no ensino fundamental na escola pública. **Revista Digital EFDeportes.com**. Buenos Aires, Año 19, Nº 201, Febrero de 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd201/as-dificuldades-pelos-professores-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CAPITANIO, A. M. Educação através da prática esportiva: missão impossível? **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 8, n. 58, mar. 2003. Disponível em: < <https://www.efdeportes.com/efd58/esport.htm> >. Acesso em: 27 jan. 2025.

CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da indisciplina: regras e métodos como práticas sociais In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 420f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

CONTI, L. C. F.; PALMA, A. P. T. V. Educação Física na escola e a afetividade: a construção do autorrespeito. **Educação**. Santa Maria, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 237-249, abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644414526>. Acesso em: 24 dez. 2024.

CHIZZOTTI, A. . A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, 16(2), 221-236, 2003

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo. Scipione, 2009.

FREIRE, P. O compromisso do profissional com a sociedade. In: _____. **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 69 ed. São Paulo. Paz e Terra. 2019.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, B. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sociopolítico-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. In: **Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**, 3., 2000, Campinas. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/409588351/Gatti-A-Producao-Da-Pesquisa-Em-Educacao-No-Brasil-Em-Suas-Implicacoes> > Acesso em: 20 dez . 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Cap.9.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/praira-grande/panorama> Acesso em: 12 set. 2024.

LA TAILLE, I.; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. 15 ed. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. ; PEDRO-SILVA; JUSTO. **Indisciplina ética, moral e ação do professor**: Disciplina. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2006.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética**: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACHADO, T. H. M. **Indisciplina nas Aulas de Educação Física**: Propostas e Ações. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - UNESP, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/827d109a-c8d2-450a-8d77-b0dcbf09c5bc>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores Sociomorais**. 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2020.

MATOS, M. A. R. S. Inclusão escolar: desafios e práticas na educação especial **Revista Interseção**, Palmeira dos Índios/AL, v. 6., n. 1, nov. 2024, p. 118-134.

Disponível em:

<<https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/586/466>> Acesso em: 07 dez. 2024.

MATTOS, S. M. N. A Afetividade como fator de Inclusão Escolar. **Revista Teias**. V. 9, n. 18, p. 50-59. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24043/17012>> Acesso em: 24 nov. 2024.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MORIN, E. **Os Sete saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ORTEGA, R. El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. **Revista de Educación**, 313, 143-158. 1997. Disponível em: <<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1997/re313/re313-07.html>>. Acesso em: 12 jan. 2024

PEDRO-SILVA, N. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEREIRA, T. I.; SARTORI, J. Educação, diálogo e prática da liberdade em Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, p. 644-664, 2021. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12368>> Acesso em: 1 jan. 2025.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Inteligência y Afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2005. p. 70-75.

PRAIA GRANDE. **Cidade/Perfil**. Disponível em:

<<https://www2.praia grande.sp.gov.br/cidade/perfil>> Acesso em: 31 out, 2024.

SANCHES, S. M.; RUBIO, K.. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 825–841, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/r6k3NtLmXDhwcRrDLcvWnwq>. Acesso em 16 set, 2024.

SANTOS, A. O.; JUNQUEIRA, A. M. R.; SILVA, G. N. da. A Afetividade no Processo de Ensino e Aprendizagem: Diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, v. 20, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/35591/18718>> Acesso em: 24 nov. 2024.

SILVA, C. S. E., VILELA, E. M., OLIVEIRA, V. C. D. Bullying nas escolas públicas e privadas: os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico. **Educação e Pesquisa**, v. 50, 2024. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/YpF57nS6p8JDNCVmf5Rwp6y/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em 30 dez. 2024.

SILVEIRA et al. Assembleia de classe Educação Para Participação Social: A Implantação Da Assembleia De Classe No Ensino Fundamental Anos Finais Da Educação Básica . **Psicologia: Desafios, Perspectivas E Possibilidades** - Volume 2. editora científica cap 11. 2020. disponível em:
<<https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/educacao-para-participacao-social-a-implantacao-da-assembleia-de-classe-no-ensino-fundamental-anos-finais-da-educacao-basica>> Acesso em: 09 dez. 2024.

SOUZA. M. T. C. C. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 27 n. 2. p. 249-254. Abr-jun 2011. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ptp/a/byCS7FDbNwLSZZNRmBSvdJD/?format=pdf&lang=pt>.> Acesso em 24 nov. 2024.

TEIXEIRA, P. M. MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4bd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2024.

TOGNETTA, L.R.P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas, Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. A temática da convivência ética em contextos escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 26, n. esp.3, p. e022089, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16949. Disponível em: <
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16949> >. Acesso em: 15 out. 2024.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 jun. 2025.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: Construção da Disciplina Consciente em Sala de Aula e na Escola. 4. ed. São Paulo. Libertad. 1995.

VELLOZO, R. F. V. R. **Construção e Reflexão sobre o Contrato Pedagógico e a Cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar**. 2021. 169 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos. 2021. Disponível em: <https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br/wp-content/uploads/2023/05/69-DEFESA-ROSALINA.pdf>. Acesso em: 2 maio 2024.

VINHA; NUNES e MORO. Contemporaneidade e a Convivência Democrática na Escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. UNESP - Marília, V. 11. Número especial, p. 123-158. 2019. Disponível em:
<[CONTEMPORANEIDADE E A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA](#) |

[Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas.](#)> Acesso em: 15 out. 2024.

VINHA, T. P. et al. **Da escola para a vida em sociedade:** O Valor da Convivência Democrática. Americana, SP. Adonis, 2020.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R.P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 09, n. 28, p. 525-540, dez. 2009. Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 21 set. 2024.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Formação Acadêmica:
- idade:
- Tempo de trabalho no magistério como professor de educação física:

- 1) O que você entende por convivência escolar?

- 2) Você constroem regras e combinados de convivência com seus discentes durante o ano letivo? Se sim, como faz?
 - () traz pronta. Por que é importante?
 - () constrói junto com os estudantes no início do ano letivo. Por que é importante?
 - () constrói junto com os estudantes no início do ano letivo e retoma quando necessário. Por que é importante?
 - () traz pronto e abre para discussão. Por que é importante?

- 3) Quais são as regras ou combinados de convivência que você costuma fazer com os estudantes?

- 4) Quais as regras e de combinados de convivência mais quebradas durante suas aulas?

- 5) O que costuma fazer quando um estudante quebra uma das regras ou combinados?

- 6) Quais as regras ou combinados de convivência social que considera importante nas aulas de Educação Física? Por quê?

APÊNDICE B – AVALIAÇÃO AO FINAL DE CADA OFICINA

1- Nosso encontro de hoje trouxe contribuições para sua prática docente? Se sim, quais em relação ao:

conhecimento teórico:

conhecimento metodológico:

2- Comentários e sugestões para as próximas oficinas.

APÊNDICE C – MATERIAL DISPONIBILIZADO AOS PARTICIPANTES

TEXTO OFICINA I - CONTEMPORANEIDADE E A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

***Telma Vinha; Cesar Augusto Amaral Nunes; Adriano Moro** (2019, p.137-139)

A convivência democrática na escola

A capacidade dialógica, a participação ativa nas escolhas e deliberações, considerando o outro como constituinte de si mesmo e levando em conta as diferentes perspectivas e pontos de vista, têm decorrências diretas na vida social, coletiva e são imprescindíveis para a convivência democrática no ambiente escolar e fora dele. É, portanto, nessa dimensão de valor, que a convivência democrática se constitui como o exercício e vivência dialógica na dinâmica cooperativa entre os sujeitos no interior da escola. Nesse sentido, consideramos que a convivência é democrática quando coloca em ação a justiça, o respeito, a solidariedade, a igualdade e a equidade. A escola pode ser, e tem tudo para ser, o local onde as práticas democráticas ocorrem.

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), esse valor também está presente na nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ao defender o compromisso da educação “com a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p.19). Esse compromisso é traduzido num conjunto de competências que devem ser desenvolvidas nos alunos pela escola, tais como, a capacidade de: argumentar com posicionamento ético; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer; agir com autonomia tomando decisões com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

A preocupação com essa formação está presente em outros países. O documento “Competência Global para um Mundo Inclusivo” do PISA/OECD (2017) defende o desenvolvimento de uma competência global pelas escolas, independentemente da cultura, que é “a capacidade de analisar criticamente, a partir de múltiplas perspectivas, questões interculturais e globais para entender como as diferenças afetam percepções, julgamentos e ideias próprias e de outros, e para se

engajar em interações efetivas, de forma aberta e apropriada com outras pessoas de diferentes backgrounds com base em respeito compartilhado para a dignidade humana” . Essa competência bastante desafiadora será avaliada no PISA (Programme for International Student Assessment) em 2018.

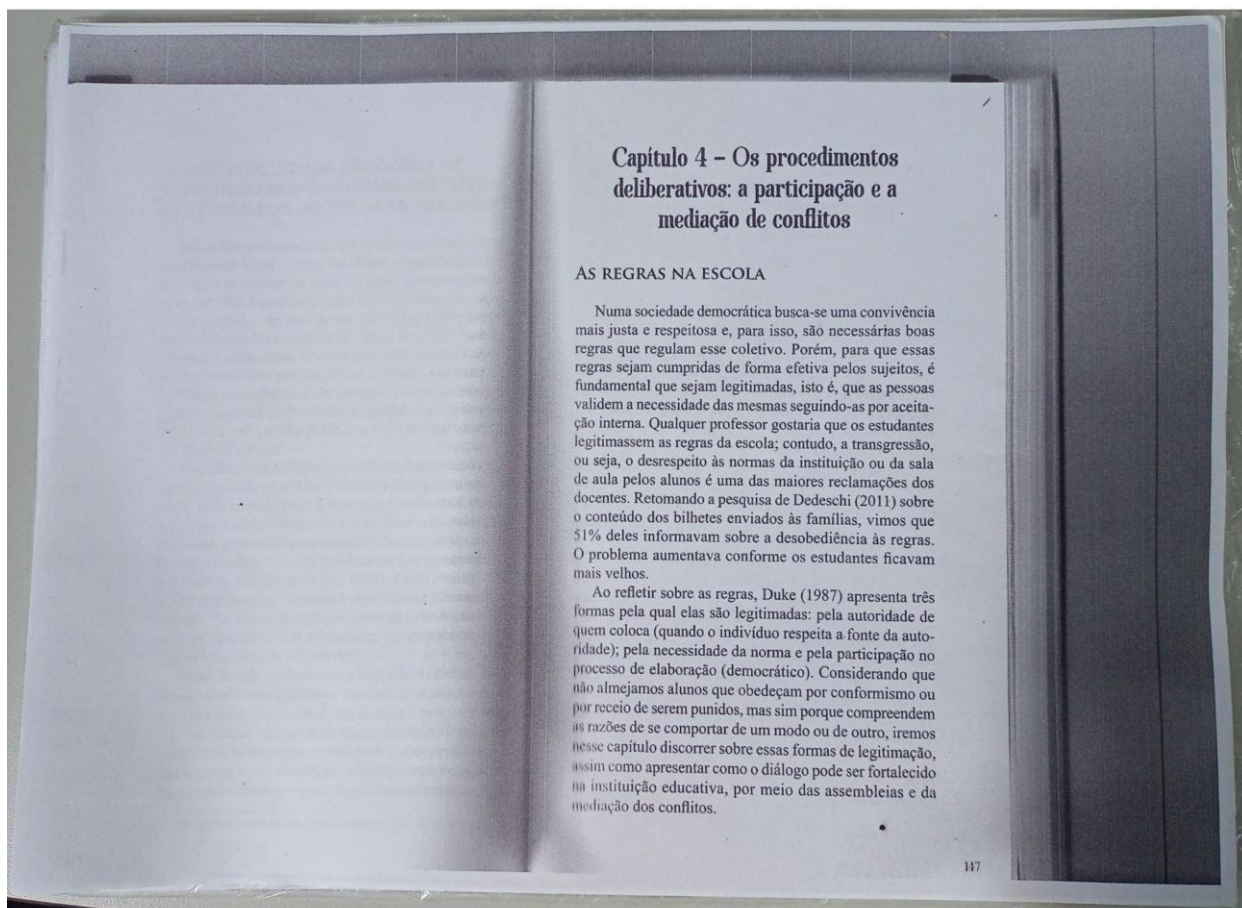
Ao mesmo tempo em que a escola é um espaço privilegiado de convivência e interações múltiplas, nele também encontramos o grande desafio de desenvolver e preservar o convívio democrático, justo e respeitoso que visa neutralizar as discriminações e qualquer tipo de preconceitos, valorizando a riqueza da pluralidade, das especificidades próprias da composição de nossa sociedade brasileira que é múltipla e diversificada. Nesse sentido, a instituição escolar deve ser o espaço onde se aprende a possibilidade da coexistência humana entre todos, respeitando os diferentes, convivendo com harmonia, com base nos direitos humanos, constituindo a noção de cidadania.

Referência

VINHA; NUNES e MORO. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. UNESP - Marília, V. 11. Número especial, p. 123-158. 2019. Disponível em: <[CONTEMPORANEIDADE E A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA | Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas](#)> Acesso em: 15 out. 2024.

TEXTOS DA OFICINA II - “DA ESCOLA PARA A VIDA EM SOCIEDADE”

VINHA et al. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana, SP. Adonis, 2020.



Fonte: Vinha et al. (2020)..

A PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES E NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS COLETIVOS: AS ASSEMBLEIAS OU RODAS DE DIÁLOGO⁴⁰

Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Nesse sentido, em uma escola que busca a convivência democrática cultiva a prática dialógica. Esse diálogo compreende a capacidade de ouvir, entender o outro e, deste modo, formar suas próprias ideias. Contudo, não basta que o diálogo esteja presente em momentos específicos, como quando surge um conflito, quando um pai ou aluno procura o gestor ou com a realização de assembleias ocasionalmente em algumas classes.

Na dinâmica cooperativa entre os sujeitos no interior da escola é preciso exercício e vivência dialógica contínua, ainda mais considerando a formação de cidadãos. Afinal, um regime democrático deve viabilizar uma sociedade pluralista, garantindo a manifestação de ideias diferentes, e, havendo conflito, que este possa ser melhor compreendido por meio do diálogo (BRASIL, 1997). Paulo Freire (1987, p.81), que sempre valorizou a convivência democrática, refletiu: "A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar".

Nesse sentido, defendemos a importância da implantação de assembleias que são os "momentos institucionais da palavra e do diálogo", isto é, são espaços e tempos criados pela instituição educativa, de modo sistemático, para que assuntos de interesse da comunidade, alunos, professores, funcionários e pais possam ser debatidos. Para Puig (2000) é um espaço, onde as regras são elaboradas e reelaboradas

40 Em algumas escolas as assembleias são chamadas de rodas de diálogo.

constantemente, em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais. Esse autor (2000, 2004) propõe quatro tipos de assembleias: as de classe, as de ciclo ou segmento, as de docente e as assembleias de escola. Essas assembleias possuem abrangência diferente, mas se complementam e permitem uma nova configuração das relações de poder dentro da escola. Nos concentraremos na discussão das assembleias de classe, mas as demais serão abordadas ainda que mais brevemente, porque os princípios que a regem e a forma de condução são válidos para os outros tipos de assembleias.

As assembleias de classe, como o próprio nome diz, são aquelas em que participam os alunos de uma classe, inicialmente conduzidos por um professor. À medida que os alunos compreendem o funcionamento da assembleia, eles vão assumindo a condução delas, revezando-se. Essas reuniões têm por objetivo discutir os problemas e temas específicos de uma classe, discutir e regulamentar a convivência, bem como resolver os conflitos interpessoais que atigem a classe como um todo. Os conflitos particulares, tais como, provocações entre dois alunos, ciúmes entre amigos etc. devem ser resolvidos nos círculos restaurativos, pois não dizem respeito ao coletivo, além da necessidade de se preservar a intimidade e a autoimagem dos alunos (TOGNETTA, 2009). A periodicidade desses encontros é semanal para o Ensino Fundamental I (com duração de 50 minutos em média) ou quinzenal para o Fundamental II (com duração de 90 minutos). Tognetta e Vinha (2007) alertam para a necessidade das assembleias serem inseridas no calendário de atividades da escola, para que sua periodicidade seja de fato respeitada. Essa rotina é importante para que se fortaleça na escola o diálogo como princípio e

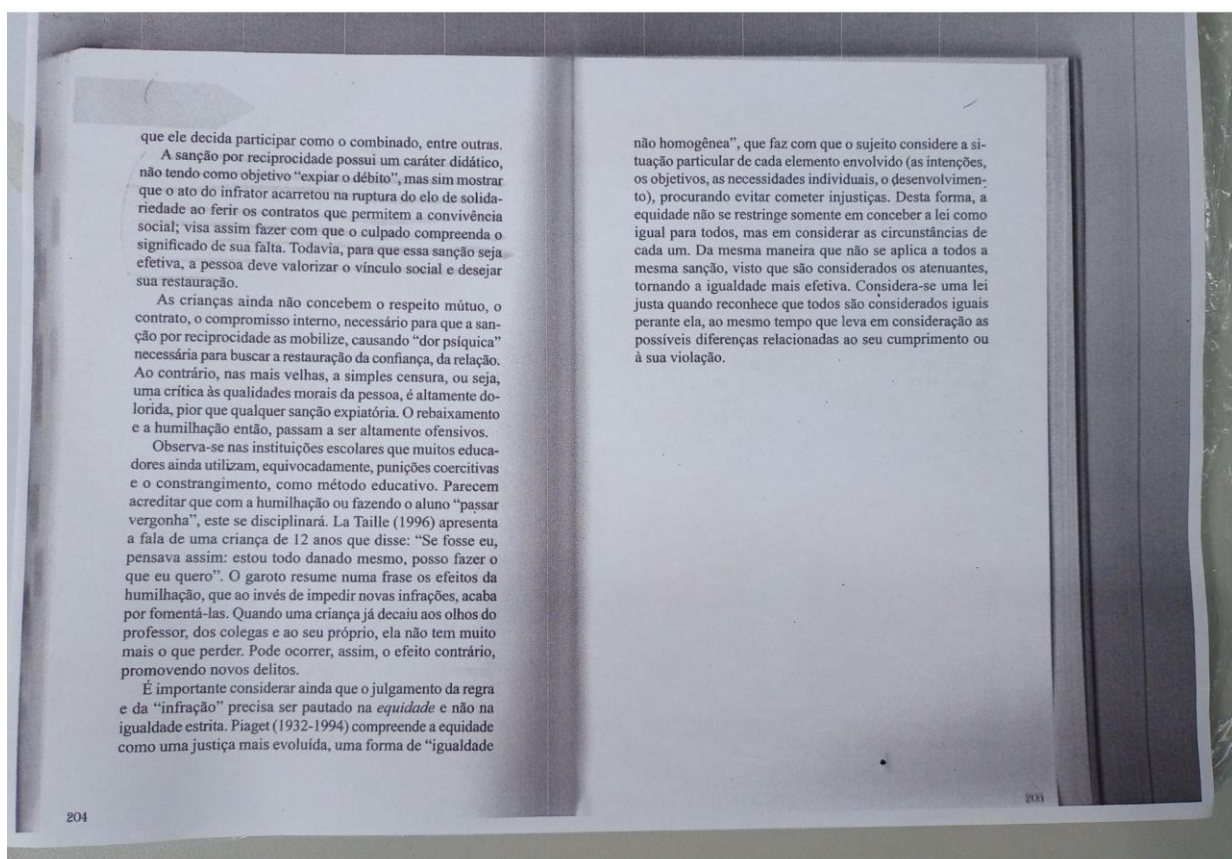
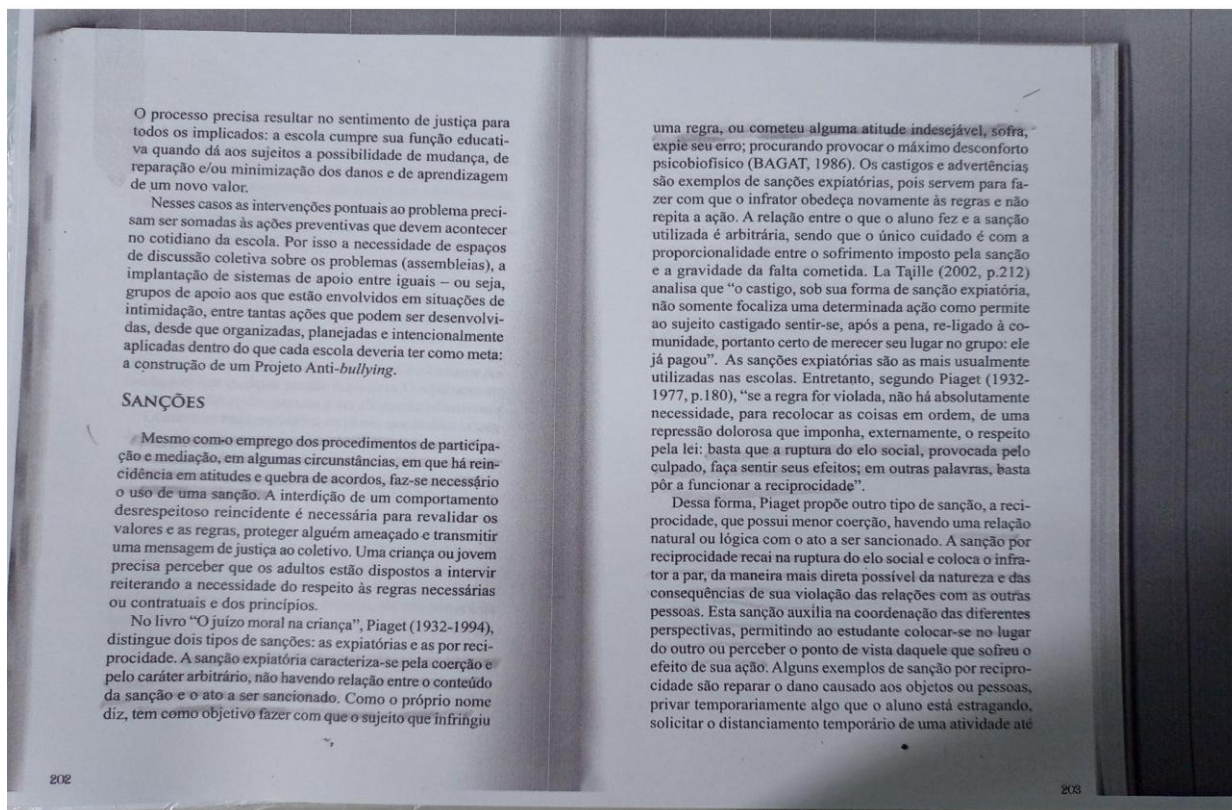
se evite ocupar esses momentos com outras atividades que, geralmente, assolam a escola.

Toda assembleia deve ser precedida pela organização de uma pauta que deve ficar exposta para que sejam inseridos temas por qualquer um do grupo. Nessa pauta devem ser inseridas as críticas, os elogios e as sugestões para a solução dos problemas. Um cuidado a ser tomado na elaboração da pauta e durante as discussões é que os temas nunca serão as pessoas e sim os fatos, acontecimentos ou ações que interferem na vida coletiva. Portanto, nas assembleias, evita-se citar nomes. Alguns exemplos de temas que são inseridos na pauta na coluna "quero falar sobre...": "pessoas que atrapalham a aula", "colegas que roubam o lanche do outro", "meninos que passam a mão no bumbum das meninas", "quem faz muita falta no futebol", "a grande quantidade de lições de casa", "que conseguimos organizar a mesa redonda do projeto".

Assim, é possível conversar nas assembleias sobre a forma como estão se tratando, uma atitude de um professor considerada injusta pelos alunos, a organização dos espaços e a divisão de tarefas num projeto, por exemplo, pois se tratam de questões que podem ser discutidas e alteradas se o grupo considerar conveniente. É importante que, com o tempo, os alunos possam ir compreendendo que as regras são acordos elaborados pelos integrantes do grupo para resolver situações que surgem e balizar as relações. Esses acordos não são rígidos, estáticos ou pré-estabelecidos, nem privilegiam alguns em detrimento de outros.

Um cuidado importante é o de discutir com os alunos temas em que eles tenham condições de atuar e resolver de algum modo. Por exemplo, em uma escola a docente levou duas assembleias discutindo com os alunos como organizar os horários para que eles não precisassem sair dois dias por semana mais tarde. Contudo, tanto a docente, como os gestores, já sabiam que isso não seria possível. Mesmo assim, a

Fonte: Vinha et al. (2020)..



Fonte: Vinha et al. (2020).

Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores

Telma Pileggi Vinha[a], Luciene Regina Paulino Tognetta (2009 b, p. 527-529)

A construção da autonomia e o ambiente escolar

O desenvolvimento da autonomia e de relações mais justas, respeitadas e solidárias são algumas das metas encontradas na maioria dos projetos pedagógicos das instituições escolares. Ao conversarmos com professores durante os cursos de formação, assessorias e nas pesquisas que realizamos, percebemos que, apesar de almejarem de fato esses objetivos, muitos não se sentem seguros sobre como esse desenvolvimento ocorre e como podem favorecê-lo no contexto educativo.

Jean Piaget (1932-1977) mostra-nos em seus estudos que o sujeito tem um papel ativo na construção dos valores, das normas de conduta. Há uma interação, isto é, um caminho de ida-e-volta, com o indivíduo atuando sobre o meio e o meio sobre ele, e não simplesmente a internalização pura desse ambiente. Na realidade, não é apenas um ou outro fator isolado (família, traços de personalidade, escola, amigos, meios de comunicação etc.), mas o conjunto deles que contribui nesse processo de construção de valores morais. Será durante a convivência diária, desde pequena, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas.

Ao relacionarmos-nos uns com os outros, é imprescindível a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social. Aliás, as regras só existem em função da convivência humana e da necessidade de regulá-la. Contudo, para Piaget, o importante não são as normas em si, mas sim, o porquê as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada e outra porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, mas apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas. Desta forma, o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação. É comum nas situações em que a criança mente, agride, furta, desrespeita, não compartilha algo ou é mal educada, que o adulto ensine-a a importância de não cometer tais atos. A questão é como o adulto o faz, pois este processo irá interferir nas razões pelas quais as normas serão legitimadas.

Piaget mostra que a criança nasce na anomia, isto é, há uma ausência total de regras. O bebê não sabe o que deve ou não ser feito, muito menos as regras da sociedade em que vive. Mais tarde, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder. Na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos. Ela é naturalmente governada pelos outros e considera que o certo é obedecer

às ordens das pessoas que são autoridade (os pais, professor ou outro adulto qualquer que respeite). A criança pequena ainda não compreende o sentido das regras, mas as obedece porque respeita a fonte delas (os pais e as pessoas significativas para ela). Além do amor que a leva a querer obedecer às ordens, a criança teme a própria autoridade em si, teme ainda a perda do afeto, da proteção, da confiança das pessoas que a amam. Há também o medo do castigo, da censura e de perder o cuidado. Nessa fase o controle é essencialmente externo. Há, portanto, uma aceitação de regras que são exteriores ao sujeito. O desenvolvimento moral foi bem sucedido quando, com o tempo, esse controle vai se tornando interno, isto é, um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas. É a moral autônoma.

É importante não confundir autonomia com individualismo ou liberdade para fazer o que bem entende, pois na autonomia é preciso coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos, levando em consideração ao tomar decisões o princípio da equidade, ou seja, as diferenças, os direitos, os sentimentos, as perspectivas de si e as dos outros. O indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros, na comunidade ou em uma autoridade (como na moral heterônoma), mas no próprio indivíduo (autorregulação). La Taille (2001, p. 16) ressalta que “a pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos”.

Diversos estudos têm confirmado que o desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais a criança interage e, obviamente, essas relações não ocorrem apenas na família. Aliás, é preciso que a criança possa ter experiências de vida social para aprender a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essa vivência. Pesquisas nacionais e internacionais (ARAÚJO, 1993; BAGAT, 1986; DEVRIES; ZAN, 1998; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000, 2003) indicam que as escolas inevitavelmente influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens. Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia.

Referência

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v.9, n.28, p. 525-540, set./ dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso Acesso em 21 set. 2024.

TEXTO - CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O CONTRATO PEDAGÓGICO E A COOPERAÇÃO PARA TRABALHAR COM A INDISCIPLINA ESCOLAR

Vellozo, R. F. V. R (2021, p. 39-41).

O Contrato Pedagógico como Possibilidade de Trabalhar a Indisciplina em Sala de Aula

A palavra “contrato” no âmbito da sala de aula não possui o mesmo significado que no âmbito jurídico, “[...] modificar ou extinguir relações jurídicas de natureza patrimonial [...]” (DINIZ, 2008, p. 30) ou, muito menos, aquele descrito no contrato hobbeliano, em que o sujeito se submete à vontade do outro.

O contrato pedagógico como possibilidade de diminuir a indisciplina em sala de aula é uma proposta de construção democrática, em que docentes e discentes contribuem com regras e combinados a partir do diálogo e, cooperativamente, decidem sobre o aprender e ensinar.

Aquino (2003, p. 68), pesquisador da temática, faz a seguinte explanação sobre o contrato pedagógico: “[...] estabelecimento de parâmetros de conduta para ambas as partes (professores e alunos) até, e principalmente, a explicação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação”. Logo, a finalidade do contrato pedagógico, no âmbito da educação, é ser uma prática educativa cooperativa para que a interação naquele espaço seja a menos conflitante possível.

Para Menin (1996, p. 91), nas “[...] relações onde sujeitos interagem uns com os outros (cooperam uns com os outros), trocam entre si, em condições mais próximas da igualdade [...]”. Assim, a elaboração do contrato pedagógico nem sempre pode ser vista de forma harmônica, já que o docente encontra-se em uma posição mais vantajosa, ele é o adulto que a criança segue. Porém, isso não significa que um contrato pedagógico não possa ser construído a muitas mãos, de forma democrática, mas sim que ele é possível de construir, se todos entenderem que direitos e deveres fazem parte do processo de construção.

Nesse sentido, o contrato pode ser comum a todos, ele não limita as atitudes, mas levaria estudantes e docentes a refletirem sobre quais seriam os seus direitos e deveres. Por conseguinte, o contrato pedagógico pode ser bom para o professor e para o estudante, embora a figura do professor esteja revestida pelo manto da autoridade adulta. A proposta do contrato pode partir do professor, mas as reflexões são de todos.

Para Aquino o contrato pedagógico possibilita:

“[...] uma clareza razoável, para os parceiros, dos propostos da relação; uma nítida configuração das atribuições de cada parte envolvida; rotinas e pautas de convivência conhecidas e respeitadas por ambos; resultados concretos que validem seu processamento cotidiano [...]. (AQUINO, 2004, p. 76)

Na visão de Aquino (2004), o contrato pedagógico é um balizador das relações entre todos que ali se encontram, assim prevê tanto a realização dos conteúdos escolares e sua importância, quanto às regras que possibilitam um ambiente menos conflitante e mais democrático. Dessa forma, as atitudes — capazes ou não de atrapalhar a dinâmica da aprendizagem e das relações sociais — podem constar do contrato pedagógico, mas as regras devem ser claras e construídas pelos dois grupos, professores e estudantes, sem imposição do educador/a para se fazer ouvido/a.

O entendimento das regras escolares que fazem parte do contrato será compreendido quanto mais o estudante tiver chance de participar do debate sobre os acontecimentos que incomodam a um ou outro indivíduo ali presente. Logo, na construção do contrato pedagógico, pressupostos de cooperação recíproca que ajudará o educando a desenvolver a moral autônoma são considerados.

Referência

VELLOZO, R. F. V. R. **Construção e Reflexão sobre o Contrato Pedagógico e a Cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar**. 2021. 169 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos. 2021, p.39-41. Disponível em: <https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br/wp-content/uploads/2023/05/69-DEFESA-ROSALINA.pdf>. Acesso em 10 set. 2024.

TEXTO - A DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E NA PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS

Oliveira, I, A. (2017, p. 228-253).

A educação é uma situação de conhecimento e de comunicação, por isso, o diálogo é fundamental no processo educacional. Ele faz parte da comunicação entre os sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1980b, p.69).

O diálogo em Paulo Freire na compreensão de educação e na prática pedagógica demarca a distinção entre a educação bancária (tradicional) e a educação libertadora proposta por ele.

Freire (1983), tendo por base a relação dialética entre opressor e oprimido, discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constroi a teoria da dialogicidade (educação libertadora) em contraposição à teoria da antidialogicidade (educação bancária).

Na teoria dialógica freireana, os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos. Dessa forma, “ensinar não é transmitir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47). Nesse sentido, no processo ensino-aprendizagem, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina.

A educação consiste na “relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, por isso, a educação é, necessariamente, um “que-fazer problematizador” (FREIRE, 1980b, p.81). Dessa forma, a tarefa do educador é problematizar os conteúdos e não dissertar sobre ele.

Assim, a Educação dialógica corresponde, do ponto de vista gnosiológico, a um encontro de sujeitos; enquanto a aula, “um encontro em que se busca o conhecimento” (FREIRE, 1980b, p. 79).

Ao romper com a visão tradicional de que o professor é o que sabe e o aluno o que não sabe, há uma conotação de humildade inerente a essa concepção dialógica de educação. Todos sabemos alguma coisa, daí a importância das experiências de vida, das leituras de mundo dos educandos no seu pensamento educacional.

Referência

OLIVEIRA, I. A. DE. A Dialogicidade na Educação De Paulo Freire e na Prática do Ensino de Filosofia com Crianças. **Movimento-revista de educação** , n. 7, p. 228-253. 9 nov. 2017, p. 231-233. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32633>> Acesso em 19 nov. 2024.

APÊNDICE D - AVALIAÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

1- Nossos encontros trouxeram contribuições para sua prática docente? Se sim, quais em relação ao:

conhecimento teórico:

conhecimento metodológico:

Pedro: *Sim. Achei importante e muito relevante a criação de um guia pedagógico de convivência escolar, para que haja uma melhora no diálogo e compreensão dos anseios dos professores e alunos durante o ano letivo e melhor direcionamento na tomada de decisões para mediação de conflitos durante as aulas.*

João: *Sim, as oficinas trouxeram ideias teóricas que vão colaborar com nossa prática docente. Não há dúvida que a construção de um guia com os temas explorados nas oficinas facilitará a construção de um ambiente mais democrático na escola, tornando a convivência escolar mais harmoniosa.*

Maria: *Aqui, finalizando as oficinas, conseguimos utilizar todo o conhecimento teórico apresentado nas oficinas anteriores para justificar e embasar a elaboração do guia que vai auxiliar e nortear a metodologia aplicada nas aulas a fim de que se tenha uma melhor convivência entre os alunos da educação física, garantindo um ambiente democrático, com sentimento de pertencimento e participação ativa nas decisões importantes por parte dos alunos, o contrato pedagógico, suas possíveis sanções e as assembleias de classe com recorrência periódica e sempre que houver necessidade. Assim, acredito que aliando as teorias e as práticas, será possível atingir o objetivo.*

2- Sugestões para as próximas oficinas.

Pedro: *Trazer um autor para endossar e explicar a respeito do tema trabalhado.*

João: *Sem sugestões.*

Maria: *Não tenho.*

ANEXO A - FOTOS DO PROJETO *BULLYING* NA ESCOLA

Figura 5 - Foto roda de conversa - Projeto *Bullying* na Escola



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Figura 6 - Fotos projeto *bullying* na escola



Fonte: Acervo do pesquisador (2024)

ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado " CONVIVÊNCIA ESCOLAR E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DE REGRAS E COMBINADOS", sob a coordenação e a responsabilidade dos pesquisadores Prof^a Dr.^a Abigail Malavasi e Prof^o Eder Furtado Gomes, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 09 / 12/ 2024 a 20 / 12/ 2024, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Praia Grande , de novembro de 2024.

Nome – cargo/função
(carimbo)

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

.....

Procedimentos:

Exemplo: "Na sua participação você responderá um questionário (ONLINE) com um total de XX perguntas, sendo XX fechadas (assinalar uma alternativa) e uma pergunta aberta."

Desconfortos e riscos:

Exemplo: O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, no sentido de você se sentir desconfortável com alguma questão poderá não respondê-la ou cansado no momento em que estiver ... respondendo o questionário ou a entrevista..., poderá parar, descansar e combinar com o pesquisador/entrevistador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e futuramente,

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

Ressarcimento e indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisado responsável:

Endereço:

E-mail:

Nome do discente pesquisador

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestrando(a):

Título da Dissertação:

Produto Educacional:

Orientadora:

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
<p>Registro – refere-se a uma catalogação do PE.</p>	<p>(x) o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. (x) o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. () o PE possui ISSN ou ISBN. () o PE possui DOI.</p>
<p>Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. <u>*mais de um item pode ser marcado.</u></p>	<p>(x) o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado a questão de pesquisa da dissertação ou tese. (x) a metodologia apresenta objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. () há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. () há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>
<p>Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>() protótipo/piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. () protótipo/piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>

<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. (x) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa. () PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face a possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso – relaciona-se a forma de acesso ao PE.</p>	<p>() PE sem acesso. () PE com acesso via rede fechada. (x) PE com acesso público e gratuito. () PE com acesso público e gratuito pela página do Programa (x) PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.</p>
<p>Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.</p>	<p>() Sem nítida aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. (x) Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.</p>
<p>Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revistando de forma inovadora e original.</p>	<p>() PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). (x) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). () PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes).</p>

Observações:

Assinatura dos membros da banca:

PRof^a Dra. Abigail Malavasi
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Leandro da Nóbrega Pinheiro
Prefeitura Municipal de Cubatão -SP

Prof^a Dra. Giselle Larizzatti Agazzi
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES