

ANDRÉ RIBEIRO DA SILVA | HÉLIO FRANKLIN RODRIGUES DE ALMEIDA
JITONE LEÔNIDAS SOARES | JÔNATAS DE FRANÇA BARROS
(ORGANIZADORES)



EDUCAÇÃO FÍSICA,
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS
NA LICENCIATURA E BACHARELADO

ANDRÉ RIBEIRO DA SILVA | HÉLIO FRANKLIN RODRIGUES DE ALMEIDA
JITONE LEÔNIDAS SOARES | JÔNATAS DE FRANÇA BARROS
(ORGANIZADORES)



EDUCAÇÃO FÍSICA,
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS
NA LICENCIATURA E BACHARELADO

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Biológicas e da Saúde**

Profª Drª Aline Silva da Fonte Santa Rosa de Oliveira – Hospital Federal de Bonsucesso

Profª Drª Ana Beatriz Duarte Vieira – Universidade de Brasília

Profª Drª Ana Paula Peron – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás



Prof. Dr. Cirênio de Almeida Barbosa – Universidade Federal de Ouro Preto
Prof^o Dr^a Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Prof^o Dr^a Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^o Dr^a Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Prof^o Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^o Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^o Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^o Dr^a Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Prof^o Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Aderval Aragão – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Prof^o Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^o Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^o Dr^a Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Maurilio Antonio Varavallo – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^o Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^o Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^o Dr^a Sheyla Mara Silva de Oliveira – Universidade do Estado do Pará
Prof^o Dr^a Suely Lopes de Azevedo – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Prof^o Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Welma Emídio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco



Educação física, experiências exitosas na licenciatura e bacharelado

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: André Ribeiro da Silva
Hélio Franklin Rodrigues de Almeida
Jônatas de França Barros

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação física, experiências exitosas na licenciatura e bacharelado / Organizadores André Ribeiro da Silva, Hélio Franklin Rodrigues de Almeida, Jônatas de França Barros. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-889-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.899222009>

1. Educação física. I. Silva, André Ribeiro da (Organizador). II. Almeida, Hélio Franklin Rodrigues de (Organizador). III. Barros, Jônatas de França (Organizador). IV. Título.

CDD 796

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A Educação Física, nos últimos tempos passou por diversas mudanças, no que tange suas praxes e formação profissional. A partir de outubro de 2005, a formação em educação física passa a ser separada em licenciatura e bacharelado, passando a representar cursos diferentes. Apesar dos cursos possuírem disciplinas em comum, a atuação do licenciado e do bacharel são limitadas a cada formação. É neste sentido que foi organizado este e-book, intitulado “Educação física, experiências exitosas na licenciatura e bacharelado”, por professores e pesquisadores da Universidade de Brasília, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Universidade do Estado da Bahia, Instituto Federal da Paraíba e Universidade Federal de Rondônia.

Nesta perspectiva, os autores do primeiro capítulo, que versa sobre **CARDIOLOGIA E EXERCÍCIO FÍSICO: INFARTO DO MIOCÁRDIO, INSUFICIÊNCIA CARDÍACA, ESTILO DE VIDA, MORTALIDADE E SOBREVIDA**, dos autores Portes, Silva e Oliveira.

O segundo capítulo, intitulado em **RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA, DESEMPENHO ACADÊMICO E COGNITIVO: UMA REVISÃO DE LITERATURA**, dos autores Filho, Santos, Barbosa, Barreto, Menezes Júnior, Santana, Estrêla e Estrela, teve como objetivo verificar na literatura dos últimos 10 anos se há uma associação entre as variáveis, nível habitual de atividade física, índices antropométricos, desempenho acadêmico e cognitivo.

O terceiro capítulo, dos autores Cavalcanti, Farias, Chaves e Silva, com a temática **TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO, A IMPORTÂNCIA DA GAMIFICAÇÃO NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO COM DISCENTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM SERVIÇOS JURÍDICOS DO IFPB - CAMPUS AVANÇADO CABEDELO CENTRO**, teve como objetivo identificar as percepções e opiniões dos respondentes sobre a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação e a influência destas na vida dos discentes.

O quarto capítulo, **A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**, dos autores Schmitt e Feres, buscou identificar limites e possibilidades para a inserção da mediação de conflitos como práxis pedagógica da Educação Física Escolar.

O quinto capítulo, **MEDIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DA NATAÇÃO: ESTUDOS DE CASO SOBRE MIELOMENINGOCELE E PARALISIA CEREBRAL**, dos autores Rezende, Melo, Santos, Vasconcelos, Carvalho, Oliveira e Gutierrez Filho, objetivou avaliar o processo de mediação docente para o ensino da natação (40 aulas), para um adolescente, de 14 anos, com mielomeningocele e um pré-adolescente, de 10 anos, com paralisia cerebral.

O sexto capítulo, **TREINAMENTO LÚDICO VERSUS TRADICIONAL E**

DESEMPENHO EM PROVA DE 50 METROS NADO LIVRE: UM ESTUDO DE CASO, de autoria de Leal, Espírito Santo, Santos e Santos, teve como proposta analisar o desempenho de uma equipe de nadadores que treina no clube com uma que treina na escola.

Para finalizar, o capítulo sete, intitulado em RESPOSTAS DA PRESSÃO SANGUÍNEA ARTERIAL DE HIPERTENSOS SUBMETIDOS A UM PROGRAMA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS AERÓBICOS ASSOCIADO A MASSAGEM DRENAGEM LINFÁTICA MANUAL, de autoria de Almeida, Silva, Barros, Soares e Silva, objetivou investigar os efeitos da massagem de drenagem linfática manual (MDLM) realizada em associação com um programa de exercício físico aeróbico (PEFA), nos valores da pressão arterial (PSA) de hipertensos submetidos ao tratamento farmacológico.

Desejamos uma ótima leitura a todos!

André Ribeiro da Silva
Hélio Franklin Rodrigues de Almeida
Jônatas de França Barros

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

CARDIOLOGIA E EXERCÍCIO FÍSICO: INFARTO DO MIOCÁRDIO, INSUFICIÊNCIA CARDÍACA, ESTILO DE VIDA, MORTALIDADE E SOBREVIDA

Leslie Andrews Portes

Flávio André Silva

Natália Cristina de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8992220091>

CAPÍTULO 2..... 16

RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA, DESEMPENHO ACADÊMICO E COGNITIVO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Samuel Bastos Machado Filho

Jean de Souza dos Santos

Adson Luis Santana Barbosa


Aline de Andrade Barreto

José Francisco Menezes Junior

Jaciane Xavier de Santana

Juliana Souza Bacelar Estrêla

Rafael Leal Dantas Estrela

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8992220092>

CAPÍTULO 3..... 28

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO, A IMPORTÂNCIA DA GAMIFICAÇÃO NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO COM DISCENTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM SERVIÇOS JURÍDICOS DO IFPB - CAMPUS AVANÇADO CABEDELO CENTRO

Renata Gomes Cavalcanti

George de Paiva Farias

Alexsandra Cristina Chaves

Jailson Oliveira da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8992220093>

CAPÍTULO 4..... 54

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marisa Schmitt

Alfredo Feres

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8992220094>

CAPÍTULO 5..... 75


MEDIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DA NATAÇÃO: ESTUDOS DE CASO SOBRE MIELOMENINGOCELE E PARALISIA CEREBRAL

Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

Matheus Hiroyuri Okawachi Melo

Karini Borges dos Santos


Arthur Sales Vasconcelos
Erenice Natália Soares de Carvalho
Rafael Miranda Oliveira
Paulo José Barbosa Gutierrez Filho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8992220095>

CAPÍTULO 6..... 91

TREINAMENTO LÚDICO VERSUS TRADICIONAL E DESEMPENHO EM PROVA DE 50 METROS NADO LIVRE: UM ESTUDO DE CASO

Vitor Modesto Cesar Leal
Marcus Lima Espírito Santo
Marcos Monteiro dos Santos
Karini Borges dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8992220096>

CAPÍTULO 7..... 100

RESPOSTAS DA PRESSÃO SANGUÍNEA ARTERIAL DE HIPERTENSOS SUBMETIDOS A UM PROGRAMA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS AERÓBICOS ASSOCIADO A MASSAGEM DRENAGEM LINFÁTICA MANUAL

Helio Franklin Rodrigues de Almeida
Paulo Fermiano da Silva
Jônatas de França Barros
Jitone Leônidas Soares
André Ribeiro da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8992220097>

SOBRE OS ORGANIZADORES 113

ÍNDICE REMISSIVO..... 117

CAPÍTULO 4

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Data de aceite: 01/09/2022

Marisa Schmitt

Professora Secretária de Estado de Educação
do Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/9602950277631726>
<https://orcid.org/0000-0002-8853-372X>

Alfredo Feres

Professor Associado - Faculdade de Educação
Física - UnB
<http://lattes.cnpq.br/5281872227436966>
<https://orcid.org/0000-0001-9826-3762>

RESUMO: Consistindo em uma pesquisa-ação, este estudo buscou identificar limites e possibilidades para a inserção da mediação de conflitos como práxis pedagógica da Educação Física Escolar. O público-alvo foi uma amostra de 17 participantes: uma turma de 5º ano com 15 alunos, a professora regente e o professor de Educação Física, todos vinculados à uma escola pública do Distrito Federal. A coleta de dados foi realizada através de análise documental (Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar das Escolas Públicas do Distrito Federal e Livro de Ocorrências), observação nas aulas de Educação Física e intervenção de mediação (jogos cooperativos e assembleias de classe). Os dados coletados foram analisados qualitativamente. Os resultados encontrados indicam que as estratégias de mediação utilizadas neste estudo (jogos cooperativos e assembleias de classe) aliadas à técnica de Comunicação Não-Violenta (CNV), se mostraram eficazes, constituindo

possibilidades de prática da mediação de conflitos nas aulas de Educação Física Escolar. Os aspectos limitantes mais significativos encontrados se referem à formação insuficiente dos professores para atuarem como mediadores e à quantidade de aulas de Educação Física. Tais questões não impedem a implementação de uma proposta de mediação, mas requerem empenho e comprometimento dos profissionais envolvidos para tentar saná-las.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação de conflitos – Educação Física Escolar – Jogos cooperativos – Assembleias de classe.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a violência nas escolas vem preocupando o poder público e a sociedade como um todo. No Brasil, alguns estudos (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA e CERQUEIRA, 2016) se dedicam a traçar o mapa da violência escolar, identificando e classificando as ocorrências mais frequentes. Dados levantados nessas pesquisas mostram altos índices de situações violentas envolvendo o espaço escolar e justificam a urgência de uma reflexão profunda de educadores, gestores políticos e da sociedade em geral. Notadamente, as formas tradicionais para a resolução de conflitos já não surtam mais o efeito esperado.

Hoje, a discussão a respeito das formas tradicionais de resolução de conflitos tem proporcionado reflexões e novos olhares sobre a temática. Para Tognetta (2011), as punições

e sanções desrespeitam as crianças e geram violência ao expor e humilhar os alunos através da aplicação de tais medidas. Outros estudiosos (JARES, 2007; CHRISPINO, 2007; LA TAILLE, 2009; VINHA, 2011; ARAÚJO, 2015) também demonstram preocupação as formas punitivas comumente utilizadas na escola. Para eles, a escalada dos conflitos e da violência no contexto escolar é uma questão preocupante que implica no rendimento, na aprendizagem dos alunos e nas relações interpessoais. Por isso mesmo, a situação atual exige reflexão e construção de alternativas mais assertivas para restabelecer um ambiente mais pacífico e harmonioso.

No contexto educacional, algumas iniciativas estão sendo implementadas utilizando modelos diferentes para resolver situações conflituosas, dentre eles a mediação de conflitos. Esse modelo, originário do setor judiciário, começou a ser desenvolvido ainda na década de 90, mas só nos últimos anos passou a conquistar mais espaço nas escolas. Dada a complexidade da situação atual, a comunidade escolar como um todo, principalmente o professorado, precisa se engajar para implementar formas de gestão e resolução pacífica dos conflitos. O professor de Educação Física, por ser sujeito de conflitos como observador ou como participante, também deve tomar para si o compromisso de trabalhar com os conflitos com uma abordagem educativa.

Partindo de estratégias e técnicas de mediação de conflitos e do enfoque em conteúdos específicos da Educação Física Escolar, este trabalho se propôs a identificar limites e possibilidades para a inserção da mediação de conflitos como práxis pedagógica da Educação Física Escolar. Com base no exposto, este estudo foi composto por uma análise teórica que contemplou informações e considerações desde a origem da mediação de conflitos até a sua implementação no contexto escolar, especificamente nas aulas de Educação Física.

O público-alvo deste estudo, de caráter exploratório, foi uma turma de 5º ano com 15 alunos, a professora regente e um professor de Educação Física vinculados à uma escola pública do Distrito Federal. A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação por permitir um estudo por uma ação ou resolução “de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

2 | MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A mediação é uma prática milenar que existe desde os primórdios da sociedade e acabou sendo incorporada aos procedimentos de resolução de conflitos em vários países. Entretanto, foi institucionalizada formalmente apenas no século XX, nos Estados Unidos com o objetivo de diminuir de forma rápida e econômica a grande quantidade de processos que abarrotavam o Poder Judiciário. No Brasil, a prática da mediação chegou no início da década de 90 e, assim como em outros países, era usada como um meio de desafogar

o Judiciário. A prática só foi regulamentada por lei em 2015 (Lei nº 13.140), mas já conta com vários outros programas¹ que surgiram nos âmbitos judiciário e comunitário para atender aos anseios da população. Com base nos resultados positivos alcançados, o Poder Judiciário passou a oferecer técnicas restaurativas² de solução de conflito em salas de aula para promover a paz nos ambientes escolares do país e evitar que novos processos judiciais nascessem desses conflitos.

A primeira experiência no contexto escolar ocorreu em 1998, no Paraná, e, devido ao sucesso, foi levado para outros Estados como São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará e Espírito Santo.

2.1 Estratégias e técnicas de mediação de conflitos

A mediação de conflitos é uma metodologia cuja proposta se baseia no diálogo, na prática de escuta ativa e na busca de soluções compartilhadas pelos envolvidos. Para tanto, a mediação de conflitos conta com estratégias e técnicas de comunicação que são empregadas na resolução das questões. Dentre as estratégias, pode-se citar as práticas restaurativas e as assembleias escolares. Os principais objetivos das práticas restaurativas são: 1) ajudar na segurança da comunidade escolar; 2) desenvolver competências pró-sociais; 3) trabalhar valores humanos essenciais para a convivência; 4) restaurar relações sociais; 5) assumir responsabilidades (BRASIL, 2014).

As assembleias escolares abordam questões em reuniões coletivas com o objetivo de refletir “sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a coparticipação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados” (ARAÚJO, 2015, p. 25). Esse modelo de mediação de conflitos pode ocorrer em níveis distintos, como: assembleia de classe, assembleia na escola, assembleia para os profissionais que atuam no espaço escolar, e assembleia para as relações entre escola e comunidade (por meio de fóruns).

Tanto nas práticas restaurativas como nas assembleias escolares, o diálogo é a principal ferramenta utilizada para estabelecer uma relação de igualdade entre as partes e de reconhecimento das suas necessidades. Para tornar o diálogo mais assertivo durante as mediações, são utilizadas algumas técnicas como: escuta ativa, reformulação, observação, comunicação assertiva (também conhecida como CNV³), uso das “mensagens-eu”, e perguntar restaurativo⁴ (BRASIL, 2014).

1 Por exemplo, o PSE (Programa Saúde na Escola) é uma das iniciativas que busca a promoção da cultura de paz e prevenção das violências proporcionando atividades que abordam temáticas da diversidade sexual, do bullying, da homofobia, da discriminação e do preconceito da família e da comunidade” (BRASIL, 2015b).

2 Processos nos quais todas as partes envolvidas no conflito assumem a responsabilidade de construir um plano de ação para reparar o dano; restaurar a relação rompida; e transformar o contexto que ensejou a situação conflituosa (PENIDO, 2019).

3 A CNV (Comunicação Não Violenta) é uma técnica de comunicação proposta por Rosenberg (2006) e é bastante difundida entre as estratégias de mediação por se mostrar completa e assertiva.

4 O perguntar restaurativo é uma técnica que possibilita que o ouvinte entenda a história do interlocutor e que reconheça seus pensamentos, sentimentos e necessidades.

3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONFLITOS ESCOLARES

Atualmente, a realidade na maioria das escolas é desafiadora em todos os aspectos da convivência e se caracteriza por um manejo ineficaz dos conflitos interpessoais. As angústias e queixas dos profissionais de educação revelam que “o maior problema da escola está na qualidade das relações que se estabelecem nesta instituição entre as pessoas que ali convivem. São os conflitos!” (TOGNETTA e VINHA, 2011, p. 11). As divergências estão presentes em todos os setores do contexto escolar, atingem diferentes níveis de gravidade e se estruturam a partir de causas, protagonistas, processos e contextos (JARES, 2002; CHRISPINO e CHRISPINO, 2011; LEDERACH, 2012;).

De acordo com Garcia, Tognetta e Vinha (2013), esses conflitos ainda podem ser classificados de acordo com a origem ou fonte. Uma das origens se deve à própria escola na medida em que impõe regras e normas sem a participação e/ou compreensão por parte dos alunos. Outra origem se dá nas relações familiares e sociais fora da escola, mas atinge também as relações interpessoais no contexto escolar.

Um dos conflitos mais comuns que tem origem na escola se refere às manifestações de indisciplina, caracterizada como uma afronta direta às regras que são criadas por gestores e professores. A indisciplina perturba o trabalho que o professor pretende realizar no processo de ensino e de aprendizagem” (TREVISOL, VIECELLI e BALESTRIN, 2011, p. 93). Ela se manifesta através de “desacato, rebeldia, intransigência, questionamentos fora de hora, discordância, conversa, desatenção, bagunça, agitação motora, falta de educação ou de respeito pelas autoridades” (VINHA, 2000, p. 134).

Diante de situações de indisciplina, “muitos docentes afirmam que se sentem despreparados e inseguros para intervir de maneira mais construtiva, não se considerando aptos para mediar os conflitos de forma a favorecer a aprendizagem dos valores e das normas” (VINHA, 2013, p. 63). Dessa forma, utilizam “qualquer estratégia que acreditam ser útil para conter o problema como, por exemplo, dar notas baixas, ameaçar, punir, conversar, gritar, advertir, acusar, censurar, excluir ou mesmo ignorar” (VINHA et al, 2011, p. 267). Alguns professores consideraram que a resolução das situações conflituosas entre os alunos não faz parte da sua função. Assim, propõem intervenções externas para coibir a ocorrência dos conflitos e se utilizam de imposições de soluções prontas como: “transferência do problema para a família ou para um especialista; o incentivo à delação; a culpabilização; a admoestação; a associação da obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura e da perda do afeto” (VINHA, 2013, p. 64).

Como se sabe, essas concepções e práticas sobre disciplina e indisciplina permanecem na escola atual, o que se explica pela fragilidade da formação inicial e continuada dos professores para lidar com essas questões (GARCIA, 2013; TOGNETTA, 2013; TREVISOL, VIECELLI e BALESTRIN, 2011). Dessa forma, a formação insuficiente dos professores caracteriza outro conflito da escola, pois os profissionais que deveriam

intervir nos conflitos para garantir um ambiente favorável à aprendizagem não são preparados para tal.

Outros conflitos têm origem fora da escola, dentre eles pode-se citar as incivildades que, de acordo com Tognetta (2005), são caracterizadas pela falta de respeito com os colegas e profissionais da escola, falta de polidez e de boa educação em pedir desculpas, pedir licença e ser gentil, pequenas infrações, agressões e insultos. Ou seja, as incivildades são comportamentos que contrariam hábitos e costumes necessários para uma convivência harmoniosa em sociedade e que são comumente ensinados pela família e reforçados pela educação formal.

Preconceito, discriminação e *bullying*⁵, que muitas vezes estão relacionados, também são conflitos na escola. Infelizmente, essas formas de violência quase sempre passam despercebidas e/ou confundidas com indisciplina ou brincadeira. Essas violências permanecem disfarçadas atingindo a autoestima e a condição sócio moral daqueles que as sofrem. Na verdade, *bullying*, preconceito e discriminação são conflitos que se originam na falta de respeito e no não reconhecimento do outro como um indivíduo. O outro recebe sempre um olhar desumanizado que o torna “merecedor” de todo e qualquer insulto (TOGNETTA, 2013).

Uma característica comum em todos os tipos de conflitos é a manifestação de emoções que afetam os comportamentos das pessoas levando-as, muitas vezes, a atitudes inesperadas. Segundo Goleman (2001), as emoções se referem a sentimentos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir. Assim, buscar uma forma mais consciente de resolução de conflitos também é necessário aprender a manejar as emoções. Neste sentido Vinyamata (2005, p. 28), diz que “aprender a viver em paz é, basicamente, um exercício de transformação, de mudança na percepção do “outro”, da vida em sua integralidade, de valores, de transformação ética, de cultura de vida cotidiana de relação consigo mesmo.” Para Morgado e Oliveira (2009, p. 53) aprender a gerir e a resolver conflitos é fundamental para “estabelecer e manter relações interpessoais utilizando o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas”.

Considerando-se que os conflitos na e da escola são problemas de cunho psicológico e/ou moral, escola e família devem assumir as responsabilidades que lhes cabem e atuar incansavelmente para a construção e a manutenção de valores éticos e morais, “porque ética é vacina e não remédio” (TOGNETTA, 2013, p. 55). Mas, o que a educação moral tem a ver com a indisciplina? Segundo alguns autores (PIAGET, 1994; LA TAILLE, 2009; TOGNETTA, 2011; VINHA, 2013), a educação moral e a indisciplina estão intrinsecamente relacionadas.

5 A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>>. Acesso em: 16 de set. 2022.

3.2 Reflexões à luz da filosofia e da psicologia

Autores como PIAGET, 1994; LA TAILLE, 2009; TOGNETTA, 2011; VINHA, 2013, defendem a educação ética e moral para o enfrentamento dos conflitos na escola. Para eles, esses são valores que devem ser ensinados pela família, e também devem ser desenvolvidos como conteúdos a serem ensinados, ou melhor, “praticados” na escola. Para começar, é importante retomar os conceitos de ética e de moral. A ética é o estudo filosófico da moral, e esta é o conjunto das normas aceitas de forma livre e consciente que regula a conduta individual e social das pessoas (TARDELI e PASQUALINI, 2011). Assim, trabalhar com o tema da ética é trabalhar com as relações entre as pessoas e ajudá-las a encontrar a dignidade nas relações que estabelecem (TOGNETTA, 2013). Dessa forma, moral e ética se configuram como princípios fundamentais para assegurar a boa convivência.

Piaget, um dos teóricos mais importantes da área da educação, defende que o desenvolvimento da moral se dá em duas fases: heteronomia e autonomia. Na primeira fase (que vai até 8 anos, aproximadamente), o sujeito depende dos adultos e de regras externas para julgar sobre situações e para decidir sobre as ações necessárias. Na fase da heteronomia, as regras morais que as crianças aprendem a seguir e a respeitar são transmitidas por adultos aos quais elas atribuem legitimidade, confiança, autoridade. Os adultos (pais, avós, professores, entre outros) “possuem o compromisso de auxiliá-las no acesso ao conjunto de regras sociais e morais que norteiam o agir das pessoas, e de ajudá-las a compreender o conteúdo, o sentido e a importância de usá-las como princípio de vida” (TREVISOL, VIECELLI e BALESTRIN, 2011, p. 95).

Assim, é a autoridade (adultos que lhes são de confiança), que insere a criança no mundo da moral, que sabe, portanto, os princípios dos quais não se abre mão (PIAGET, 1994). Já na fase da autonomia (que dura o resto da vida), o sujeito é capaz de respeitar as regras porque acredita “na necessidade de que elas sirvam para o bem de todos os envolvidos” (KAWASHIMA e MARTINS, 2011, p. 81). Para que as crianças atinjam a fase da autonomia, é necessário um processo educativo, familiar, escolar que oportunize a criança ou aluno o acesso às regras e à sua compreensão (TREVISOL, VIECELLI e BALESTRIN, 2011).

Diante do exposto, confirma-se a importância de familiares e profissionais da educação na vida das crianças e adolescentes, já que é o adulto que insere as novas gerações no mundo da moral (PIAGET, 1994 e LA TAILLE, 2009). “É, portanto, da autoridade (pais e professores), conhecedora desses aspectos do desenvolvimento moral que se espera uma ação profícua na organização de um ambiente cujas relações sejam pautadas não pelo respeito sinônimo de obediência, e sim pela confiança” (TOGNETTA, 2011, p. 153). Ou seja, a qualidade do ambiente sócio moral-moral é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes e é função da família e da escola (PIAGET, 1994; LA TAILLE, 2009; TOGNETTA, 2011; TARDELI e PASQUALINI,

2011).

4 | MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Durante o período em que a criança permanece na escola, é comum a ocorrência de conflitos originados pelas mais diversas causas, inclusive durante as aulas de Educação Física. É justamente esse contexto diverso e conflituoso, onde as crianças permanecem longo tempo, o responsável pela estruturação da maior parte da sua vida social, cognitiva e motora (TOGNETTA, 2011). Partindo do fato de que o professor participa dos conflitos, ora como participante, ora como observador, também deve tomar para si a responsabilidade de buscar alternativas para tentar resolver as situações conflituosas de forma pontual e contínua.

A Educação Física, especificamente, pode ser uma importante aliada na prevenção dos conflitos, pois “[...] possui conteúdos e objetivos próprios que incidem sobre o ser/estar humano na sociedade com suas múltiplas dimensões, sejam elas físicas, psicológicas, afetivas, culturais, morais ou sociais” (DE CONTI e PALMA, 2016, p. 239). Segundo Finck e Salles Filho (2012), é possível que as ações pedagógicas da Educação Física sejam direcionadas para a discussão e reflexão a respeito de violências, conflitos e paz. Para que os conteúdos da disciplina não sejam abandonados, Jares (2002) e Velázquez Callado (2004) sugerem que as propostas de trabalho deste tema sejam abordadas como temas transversais, ou seja, que sejam abordados juntamente com os conteúdos a serem trabalhados.

Como demonstrado, a Educação Física é dotada de várias características que possibilitam a implementação de um trabalho voltado para a mediação de conflitos. Importante ressaltar que a mediação não busca eliminar os conflitos das relações pessoais, pois conviver em paz não significa ausência de conflitos. “[...] paz nega a violência, não os conflitos, que fazem parte da vida”. (JARES, 2002, p. 132). A mediação tem por base a convicção de que todos os envolvidos nos conflitos são capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de uma forma positiva e criativa, através do diálogo.

5 | CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA

Com base nas discussões já realizadas, uma proposta de mediação de conflitos nas aulas de Educação Física deve abordar os conteúdos da disciplina e aspectos filosóficos (valores) e psicológicos (emoções) que são imprescindíveis para a manutenção de um ambiente sócio moral adequado ao ensino e à aprendizagem. De acordo com Velázquez Callado (2004), para formular uma proposta baseada nesses moldes, é necessário procurar elementos e/ou conteúdos da cultura corporal de movimento que são característicos e

essenciais na área da Educação Física e que podem servir de instrumentos para a mediação de conflitos.

De acordo com documentos oficiais, existem elementos e/ou conteúdos da disciplina que podem contribuir para a construção de uma proposta que enfatize a formação de valores e, conseqüentemente, a construção de uma convivência pacífica (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018; DISTRITO FEDERAL, 2018a; e DISTRITO FEDERAL, 2018b). A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), inclusive, traz uma classificação dos conteúdos em três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais. Tal classificação permite que Educação Física não limite as aprendizagens “em seus fundamentos e técnicas (procedimental), mas inclui as atitudes que os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (atitudinal); e os conceitos que estão ligados àqueles procedimentos (conceitual) (DARIDO, 2012, p. 55).

Os elementos observados na análise dos documentos oficiais podem ser abordados no desenvolvimento de qualquer conteúdo da Educação Física. Porém, os jogos, especificamente os jogos cooperativos, são considerados os mais indicados, dadas a sua atratividade (FRIEDMANN, 1996; VELÁZQUEZ CALLADO, 2004) e funções, pois, de acordo com Velázquez Callado (2004), Soler (2011) e Brotto (2013), esses jogos servem para desenvolver as habilidades físicas, afetivas, sociais e intelectuais; desenvolvem a criatividade; permitem uma maior socialização e abrem novos canais de comunicação.

Anteriormente, foram descritas outras práticas que também buscam o desenvolvimento de valores e a mudança de comportamentos: as assembleias escolares. Pode-se perceber que essas reuniões constituem momentos bastante oportunos e profícuos para a construção de valores almejados pela Educação Física. Para Puig (1998), esses valores devem fazer parte da educação que, segundo o autor, se compõe de instrução e formação. Para o autor, a prática das assembleias está inserida em um contexto mais amplo e coerente de busca pela formação de indivíduos autônomos e críticos, e de uma escola que almeja concretamente a participação escolar e a democratização das relações.

Assim, as duas práticas citadas (jogos cooperativos e assembleias de classe) se complementam e constituem a proposta de intervenção deste estudo para mediar os conflitos nas aulas de Educação Física. A primeira caracteriza um conteúdo específico da disciplina e a segunda propõe um momento específico para a abordagem e resolução de conflitos. Ambas trazem como características principais a participação de todos os envolvidos para buscar soluções e o diálogo assertivo, que também são pautados na Comunicação Não-Violenta (CNV).

5.1 Jogos cooperativos

Os jogos cooperativos são práticas antigas que fazem parte da história de diversos povos e são praticados até os dias de hoje. Eles passaram a fazer parte de projetos educacionais nas escolas dos EUA devido à “preocupação com a excessiva valorização

dada ao individualismo e à competição exacerbada” (BROTTO, 2013, p. 61). Rapidamente, os jogos foram adotados por diversos países e hoje são conhecidos no mundo todo. A proposta desses jogos é “diminuir a agressividade nos jogos e na própria vida, promovendo em quem joga atitudes positivas, tais como: cooperação, solidariedade, amizade e comunicação” (SOLER, 2011, p. 51).

Além disso, podem promover “a autoestima e o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas. Muitos deles são orientados para a prevenção de problemas sociais, antes de se tornarem problemas reais” (BROTTO, 2013, p. 61). Para tanto, o professor deverá implementar novas estratégias durante a aula, tais como: 1) propor regras e leis, em vez de impô-las; 2) possibilitar a troca de ideias para chegar a um acordo sobre as regras; 3) dar responsabilidade para fazer cumprir as regras e inventar sanções e soluções; 4) permitir julgar qual regra deverá ser aplicada (FRIEDMANN, 1996).

Na prática, os jogos cooperativos funcionam como um importante instrumento que melhora o aspecto socioafetivo das relações interpessoais porque o aluno tem a oportunidade de conhecer mais sobre si, sobre os outros e sobre o ambiente que o cerca. Orlick (1989) dividiu os jogos cooperativos em categorias: jogos cooperativos sem perdedores; jogos de resultado coletivo; jogos de inversão; e jogos semicooperativos. A proposta é que elas orientem e facilitem o desenvolvimento das práticas de acordo com as características dos alunos. Embora sejam apresentadas em separado, “essas categorias se relacionam de uma maneira interdependente, fazendo com que, em uma mesma atividade ou situação, mais do que uma delas esteja sempre presente” (BROTTO, 2013, p. 100-101).

5.2 Assembleias de classe

Essas reuniões se configuram como momentos muito importantes para refletir sobre atitudes e valores, e construir habilidades e capacidades psicossociais, tais como: desenvolvimento da empatia, da escuta ativa e atenta, da visão de coletividade e corresponsabilidade, e da argumentação lógica para defender seu ponto de vista (ARAÚJO, 2015). As assembleias podem ser: de classe, docente, de escola e fórum escolar, e, embora cada tipo de assembleia tenha suas características e objetivos, alguns procedimentos são comuns a todos. De acordo com a proposta metodológica desenvolvida por Araújo (2015), esses procedimentos são: a mobilização do grupo; a sistematização da periodicidade; a escolha dos temas; a preparação das assembleias e a composição da pauta; o registro das decisões tomadas; e, por fim, a coordenação e a representação nas assembleias.

5.3 Comunicação Não-Violenta (CNV)

A Comunicação Não-Violenta é uma técnica de comunicação desenvolvida pelo psicólogo americano Marshall B. Rosenberg (2006) e que tem se mostrado muito eficiente nas mediações de conflitos. Essa técnica, ao se basear em “práticas respeitadas que promovem a cooperação genuína”, permite que o foco da mediação seja “criar condições

para que a necessidade de todos seja atendida” (ROSENBERG, 2019, p. 13). O processo da CNV é composto por 4 componentes: 1) observação, 2) sentimento, 3) necessidades e 4) pedido, os quais devem ser percebidos e expressos verbalmente pelos envolvidos no conflito. Assim, a CNV se configura como parte importante de um processo mais complexo (mediação) do qual participam as partes envolvidas diretamente no conflito (mediandos) e um facilitador da comunicação (mediador).

6 | PERCURSO METODOLÓGICO

Entendendo a prática pedagógica como um elemento de construção constante do saber, é atribuída ao professor a necessidade e a condição de pesquisador que busca alternativas para trabalhar com o tema em questão. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é, simultaneamente, a expressão e a fonte do saber docente, e do desenvolvimento da teoria pedagógica (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977). Assim, ao mesmo tempo em que o professor atua de acordo com as suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos (pequenos e grandes) e, baseado neles, constrói conhecimentos e saberes que caracterizam um processo contínuo de fazer, refletir e refazer. Com isto posto, a presente proposta buscou intervir nos conflitos observados no contexto escolar, refletir e repensar a prática tendo a fundamentação teórica como base. Para tanto, foram seguidas algumas etapas que estão descritas a seguir.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal que apresentou uma alta incidência de conflitos entre os alunos; e que demonstrou interesse por novas alternativas para trabalhar as questões conflituosas que culminam em agressividade e violência. O público-alvo da pesquisa foram: uma turma de 5º ano com 15 alunos, a professora regente e o professor de Educação Física. Em relação à turma, é composta por 08 meninas e 07 meninos com idades entre 10 e 13 anos. Um dos alunos apresenta Deficiência Intelectual (DI), o que explica e justifica a redução da turma. É importante destacar que, embora pequena, a turma foi escolhida por apresentar muitos conflitos entre os alunos e entre eles e os demais profissionais da escola, segundo informações da direção.

A metodologia utilizada, de caráter exploratório, envolveu inicialmente, levantamento bibliográfico, entrevistas e análise (Gil, 2008, p. 41). Com base nestas etapas iniciais, verificou-se a necessidade de buscar entender limites e possibilidades de uma intervenção na realidade observada. Tal procedimento se enquadra, portanto, na perspectiva de uma pesquisa-ação, que segundo Thiollent, deve ser “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (2018, p.20).

Segundo o autor em foco, neste tipo de investigação, especificamente, a atuação do pesquisador vai além de resoluções imediatistas, pois ele deve buscar desenvolver a

consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas que enfrentam para que os envolvidos conheçam a natureza e a complexidade dos problemas considerados. Finalmente, de acordo com Thiollent, a delimitação do campo de observação empírica, em uma pesquisa-ação pode ser feita por amostragem. “Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada” (2018, p. 62).

Os instrumentos para a coleta de informações do estudo foram: observação, diário de bordo e análise documental (Livro de Ocorrências, PPP e Regimento Escolar). Os roteiros de observação (antes e durante a intervenção) tiveram questões fechadas e abertas com o intuito de investigar 5 aspectos: a incidência de conflitos durante as aulas de Educação Física; a postura do professor diante dos conflitos; a existência (ou não) de mediação por parte do professor ou dos alunos; a participação e atuação dos alunos durante a intervenção de mediação da pesquisadora; e a aquisição de novas competências e habilidades para mediar conflitos nas aulas de Educação Física a partir das intervenções.

A pesquisa e a intervenção no primeiro segmento do Ensino Fundamental foram possíveis devido ao Programa Educação com Movimento. O referido programa atende aos alunos da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e tem como objetivo a inserção dos professores de Educação Física nesse segmento de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A coleta de dados foi realizada em 20 sessões no total: 04 sessões de análise documental, 04 sessões de observação e 12 sessões de intervenção de mediação (jogos cooperativos e assembleias). Durante a intervenção, as duas aulas semanais de educação física foram utilizadas para o desenvolvimento dos jogos cooperativos. Também foi utilizada uma aula (50 minutos), na quinta-feira, para a realização da assembleia de classe que tinha como objetivo a resolução dos conflitos observados nas aulas práticas. Para abordar os conflitos durante as aulas e nas assembleias foi utilizado o modelo da Comunicação Não-Violenta (CNV) sugerido por Marshall B. Rosenberg (2006).

As aulas de intervenção tiveram o enfoque da aula pacífica, cuja abordagem tem como fundamento uma série de procedimentos e dinâmicas que privilegiam o aprendizado cooperativo e a prática de princípios que contribuem para desenvolver uma cultura de mediação de conflitos (CHRISPINO e CHRISPINO, 2011). Resumidamente, alguns desses pontos são: cooperação, comunicação, respeito à diversidade, exposição positiva das emoções e mediação de conflitos.

Por se tratar de uma turma com idades entre 10 e 12 anos, os jogos escolhidos pertencem à categoria dos semicooperativos. Segundo Brotto (2013), esses jogos são os ideais para aplicar em grupos de adolescentes pois trazem elementos competitivos e cooperativos. Os jogos foram apresentados seguindo as etapas sugeridas por Soler (2011):

a) apresentação das instruções para o jogo: explicação dos objetivos do jogo; b) jogando o jogo: cuidado com o ambiente e o tempo necessário para realizar o jogo; c) processando o jogo: discussão no final do jogo para avaliar a atividade e fazer ajustes.

Com base no tema de pesquisa, nos instrumentos de coleta de informações e na necessidade de descrever e analisar a complexidade da temática em questão, a análise dos dados foi qualitativa. O intuito foi descrever a complexidade do problema, compreender e classificar os processos dinâmicos, as mudanças, as variáveis e particularidades dos envolvidos e contribuir no processo de mudança comportamental (RICHARDSON et al, 1985; DEL-MASSO, COTTA e SANTOS, 2018).

7 | DISCUSSÃO DOS DADOS

As observações feitas durante as aulas e a análise do Livro de Ocorrências, confirmaram a queixa inicial dos professores em relação ao comportamento dos alunos. Percebeu-se que o orientador educacional é o responsável pela mediação dos conflitos e que as resoluções registradas se baseiam em advertência, suspensão e outras medidas punitivas previstas no Regimento Escolar das Escolas Públicas do Distrito Federal. Na Seção II, Artigo 310, lê-se:

O estudante, pela inobservância das normas contidas neste Regimento, e conforme a gravidade e/ou a reincidência das faltas, está sujeito às seguintes medidas: I. intervenção/ advertência oral; II. advertência escrita; III. suspensão da assiduidade na sala de aula, com atividades alternativas na unidade escolar, de no máximo três dias letivos corridos; IV. transferência, quando o ato for aconselhável, por comprovada necessidade de garantia de sua proteção ou de outros. (...) §4º Cabe ao professor a aplicação das medidas previstas no inciso I deste artigo e a equipe gestora, as contidas nos demais incisos (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 105).

O Projeto Político-Pedagógico não faz referência quanto à utilização das normas do Regimento Escolar das Escolas Públicas do Distrito Federal para a resolução das questões conflituosas e/ou violentas, mas aponta o orientador educacional como mediador dos conflitos. A forma como os conflitos são resolvidos na escola foi um ponto importante a considerar para a proposta, iniciada com a roda de conversa e seguida pela intervenção de mediação.

Na roda de conversa com professores e alunos foi possível observar que os conflitos são analisados de forma diferente dependendo de quem os observa. Enquanto os professores consideram até uma discussão como conflito, os alunos só o percebem nas agressões físicas. Alunos e professores demonstraram dificuldades em separar conflito de violência, que embora relacionados, não são sinônimos. Nas intervenções, buscou-se o esclarecimento de tais aspectos através de aulas práticas e diálogos.

A **primeira semana** foi marcada por apreensão, ansiedade, competitividade e

rivalidade, trazendo à tona comportamentos comuns na cultura da competição que busca a destruição do adversário para o triunfo inquestionável dos vencedores (ORLIK, 1989). Muitos alunos se mostraram vaidosos buscando visibilidade ou aprovação perante o grupo, demonstrando que atingir o objetivo individual era mais importante do que alcançar a meta da equipe. Segundo La Taille (2009), a visibilidade é uma necessidade do ser humano que busca o reconhecimento da sua existência e um tratamento marcado pela deferência e consideração. O problema é que, para o vaidoso, os outros são apenas “seres que ele quer impressionar, são seres aos quais ele quer se mostrar superior, que ele quer ofuscar para que melhor o admirem” (LA TAILLE, 2009, p. 175).

Durante as aulas, os alunos fizeram uso de xingamentos e insultos, o que caracterizou o descontrole em relação à expressão de sentimentos como raiva, angústia, ansiedade e medo. Deluty (1979) denominou essa forma de resolução como agressiva, pois os sujeitos fazem uso da agressividade e da coerção, como violência ou desrespeito ao direito, sentimento e opinião alheia. Ainda segundo o autor, existem outras duas estratégias de resolução de conflitos interpessoais: a *submissa* e a *assertiva*. A primeira se caracteriza pela fuga ou esquivas da situação conflituosa, enquanto a segunda é caracterizada pelo enfrentamento da situação sem qualquer tipo de coerção. A forma assertiva prima pela valorização e defesa dos direitos, sentimentos, ideias e opiniões de todos os envolvidos no conflito (DELUTY, 1979).

A incidência de conflitos exigiu várias interrupções e intervenções que foram feitas com o propósito de ajudar os alunos no reconhecimento das “próprias perspectivas e as dos outros e a aprender, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis e respeitadas para todas as partes envolvidas” (VINHA, 2013, p. 77). Tal intento pode se consolidar se as crianças, nas situações de conflitos interpessoais, forem mediadas e tratadas com respeito pelas figuras de autoridade, que devem buscar sempre um estilo mais justo e equilibrado de solução (TARDELI e PASQUALINI, 2011).

No desenvolvimento dos jogos da **segunda semana**, os alunos perceberam que a dinâmica dos jogos era diferente e que era possível a participação de todos através da adaptação dos espaços, dos materiais e das regras. Tais percepções foram imprescindíveis para o desenvolvimento de um comportamento cooperativo, pois a aceitação das limitações próprias e alheias é algo impensável quando o interesse está apenas em vencer (ORLICK, 1989).

A percepção de que os jogos cooperativos podem ser jogados por todos independentemente do nível de habilidade foi um avanço significativo, já que um dos objetivos da Educação Física é dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades e se aprimorem como seres humanos (BRASIL, 1998). Outros comportamentos significativos observados foi a ajuda e o incentivo dos mais habilidosos aos menos habilidosos. Não estavam ensinando para ganhar o jogo, mas para que o colega desenvolvesse suas habilidades e conseguisse jogar melhor. De acordo com Velázquez

Callado (2004, p. 61), esse tipo de atitude com reforço positivo é imprescindível, pois “é preciso que os alunos se deem conta do que vão conseguindo fazer” para ficarem mais confiantes.

Nos jogos da **terceira semana**, os alunos demonstraram comportamentos mais amistosos e conseguiram se divertir com os colegas. Houve sugestões de modificação de regras indicando uma proposta de jogo totalmente cooperativa. Provavelmente, os alunos já estavam percebendo que o mais importante não era o jogo, mas os jogadores. Nessa perspectiva, os participantes passam de adversários para solidários (BROTTO, 2013) e não precisam se preocupar com habilidades, apenas com a diversão e o encantamento que o jogo pode proporcionar.

Com algumas questões já encaminhadas, os alunos passaram a focar no cumprimento das regras dos jogos. Segundo Piaget (1994) e Friedmann (1996), elas são levadas muito a sério, principalmente a partir dos 10 anos de idade quando passam a configurar consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, permitindo-se transformá-la desde que haja consenso geral. Os debates a respeito de regras e princípios deram origem aos primeiros acordos sugeridos pelos alunos para a resolução de conflitos: 1) tratar os colegas com respeito; 2) esperar a vez de falar; e 3) seguir as regras combinadas.

No desenvolvimento dos jogos da **quarta semana**, a competitividade esteve presente, mas se manteve no nível de comparações entre os alunos, que buscavam superar os colegas, mas incentivam as conquistas dos demais. De acordo com Orlick (1989), a cooperação e a competição não são sempre opostas e nem sempre ocorrem independentes uma da outra. Segundo o autor, existem graduações de competição e de cooperação e pode haver até interação entre as duas. Assim, durante um jogo, o aluno “pode cooperar para seu time ser o melhor competidor ou competir para ser o melhor cooperador” (ORLICK, 1989, p. 83).

Além de todos os alunos terem a participação garantida em todas as atividades, eles também tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões e percepções no final de cada aula. Foi solicitado que, durante o momento de avaliação e autoavaliação, os alunos respeitassem o ponto de vista dos colegas e que não interferissem. Era um momento de fala e escuta sensível que poderia proporcionar muitas aprendizagens, principalmente o desenvolvimento da empatia. Para isso, “os alunos precisavam se sensibilizar com o outro, ouvir suas dores, sentir suas mágoas (...)” (TOGNETTA, 2013, p. 44). As avaliações da aula, de si e dos colegas possibilitaram muitas reflexões para todos, mas a aprendizagem de cada um dependeu de suas percepções. No final das avaliações, os alunos registraram as críticas e as felicitações que seriam abordadas na assembleia de classe da semana.

Nas **assembleias semanais**, os alunos puderam retomar aspectos positivos e negativos observados durante as aulas. Como já explicitado, essas reuniões trazem os fatos cotidianos para o espaço coletivo com o objetivo de possibilitar a reflexão e incentivar o protagonismo das pessoas e a coparticipação do grupo na busca por soluções (ARAÚJO,

2015). Elas são fundamentais para o desenvolvimento de comportamentos democráticos (cooperação, responsabilidade, igualdade, liberdade, tomada de consciência da relação entre regras e princípios) e para a melhoria da “qualidade moral do convívio escolar que é dimensão incontornável para a educação do juízo moral” (LA TAILLE, 2009, p. 273).

Para a realização das assembleias com o grupo de alunos, foi combinado que no final de cada aula eles anotariam os acontecimentos que mereciam críticas e os que mereciam felicitações. Os nomes dos colegas foram citados apenas nas felicitações. As anotações eram colocadas em uma caixa para serem lidas no dia da assembleia, que acontecia na sexta-feira. Antes de se reunir com a turma, as anotações eram separadas em dois grupos: críticas e felicitações. A assembleia durava uma hora e começava com as orientações de cuidados em relação ao tom da voz, de respeito aos colegas e de ordem para se pronunciar. As “críticas” eram lidas e debatidas primeiro, enquanto as “felicitações” eram usadas para fechar as reuniões. Críticas e felicitações foram abordadas com o objetivo de mostrar ao grupo que, apesar dos problemas, a turma tinha muitos pontos positivos para valorizar.

Esse tipo de atitude cooperativa é cada vez mais necessário nesse complexo mundo contemporâneo que exige o refinamento de atitudes (ações, pensamentos, sentimentos) e de relacionamentos consigo mesmo, com o outro e com o ambiente (BROTTO, 2013). “Cooperação, confiança e respeito mútuo parecem ser um dos alicerces principais para a co-evolução humana. No entanto, precisamos reaprendê-los praticando esses valores por meio dos nossos relacionamentos no cotidiano” (BROTTO, 2013, p. 56). Isso não quer dizer que a cooperação é a melhor maneira de promover a qualidade das relações, nem levará a uma vida sem conflitos e problemas. O que se pode afirmar é que ela possibilitará que as pessoas resolvam as situações adversas de forma consciente e diferente do modo usual.

As críticas em todas as assembleias abordaram, em sua maioria, os comportamentos agressivos observados durante as aulas. As felicitações, por outro lado, abordaram pequenas gentilezas e mudanças de comportamento observadas no decorrer das aulas. Observando os registros da primeira e da última semana, percebe-se que a quantidade de críticas e de felicitações mudaram drasticamente. Na primeira semana, foram feitas inúmeras críticas e poucas felicitações, enquanto na última semana aconteceu exatamente o contrário: poucas críticas e muitas felicitações.

Estava claro que os alunos estavam “enxergando” os colegas e sendo “vistos” por eles em diversas situações e contextos, o que é extremamente importante, principalmente quando a observação acompanha um reforço positivo. Para La Taille (2009), o reconhecimento da existência do outro é o “marco zero” da moralidade, que deverá ser exercitada habitualmente. “Sem a formação de hábitos não há personalidade moral, e, todavia, não haverá se estes hábitos não forem virtuosos, ou seja, se não apontarem na direção do bem e da felicidade comuns a todos” (TARDELI e PASQUALINI, 2011, p. 212). Assim, formar valores depende de um trabalho sistemático e preventivo com a participação

ativa das crianças em todas as ações (TOGNETTA, 2013).

O número de críticas feitas pelos alunos e lidas na última assembleia refletiram o nível de desenvolvimento dos alunos quanto à autogestão dos conflitos. Foram poucas as críticas e o conteúdo delas tinha um tom mais brando, o que indica que os alunos estavam tendo mais cuidado na comunicação.

Claramente, estavam demonstrando polidez no trato com os colegas. Essa virtude “é entendida como conjunto de regras de civilidade” e considerada essencial na gênese da moralidade (LA TAILLE, 2009, p. 281). Obviamente, nem todos os alunos demonstraram essa virtude, mas a maioria sim. Esse era um resultado já esperado, pois ninguém aprende no mesmo ritmo nem mesmo internaliza novas percepções e conhecimentos da mesma forma (PIAGET, 1994). Mas pode-se afirmar que as crianças demonstraram o desenvolvimento da empatia, da cooperação, da solidariedade, das condutas de ajuda e da comunicação interpessoal em algum nível.

Baseando-se no esforço que os alunos faziam para que os valores e as virtudes do grupo fossem considerados, é possível afirmar que os alunos estavam em plena formação e construção do que Puig (1998) e Araújo (2015) chamam de *personalidades morais*⁶. Piaget (1998, p. 27) já havia afirmado que “não há moral sem uma educação moral”, e isto estava sendo demonstrado na prática. Os avanços observados durante a realização das assembleias estavam confirmando o caráter reflexivo e educativo dessa técnica de mediação de conflitos que busca a mudança de comportamentos através do desenvolvimento de valores. Assim, pode-se dizer que as assembleias estavam se constituindo em “oficinas” bastante produtivas. Os alunos estavam tendo a oportunidade de refletir sobre suas atitudes e comportamentos em relação aos colegas.

É preciso dizer que é fundamental que os alunos percebam a necessidade desses valores e dos princípios que possibilitam a convivência com o outro. A partir do estabelecimento de condutas consensuais sugeridas pelos alunos, eles poderão “perceber a importância dos direitos e dos deveres de cada um em relação ao outro” (MULLER, 2006, p. 82). Assim, “ao dar aos alunos a oportunidade de refletir sobre a moral, de entrar em contato com reflexões éticas e de participar de decisões coletivas, apresenta a eles outras alternativas de pensar e de agir” (LA TAILLE, 2009, p. 274).

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente, a escola é um espaço de convivência, de diversidade e de conflitos, e, por isso mesmo, é imprescindível que ela se organize em prol da coesão social, da alfabetização para a diversidade de linguagens presentes na sociedade e para a formação em valores básicos da convivência (JARES, 2007). Nesse contexto, respeitando seus limites e possibilidades, a Educação Física se mostrou bastante promissora para o

⁶ Grifos do autor.

desenvolvimento de uma proposta de mediação de conflitos interpessoais entre alunos e entre alunos e professores.

O desenvolvimento dos jogos cooperativos foi fundamental para a proposta deste estudo e atingiu os objetivos de modificar o comportamento dos alunos no jogo e desenvolver as competências humanas necessárias para transformar atitudes no dia a dia (VELÁZQUEZ CALLADO, 2004; SOLER, 2011; BROTTTO, 2013). Quanto às assembleias de classe, se mostraram momentos importantes de reflexão coletiva que aconteceram de forma organizada e sistematizada. Os alunos foram incentivados a participar do diálogo respeitando as diferenças, valores e crenças de cada colega. O diálogo assertivo, orientado pela técnica da CNV, complementou essa estratégia possibilitando a exposição das questões e a busca de alternativas para a solução e/ou enfrentamento dos problemas.

Diante do exposto até agora, pode-se afirmar que a Educação Física tem, além do dever, possibilidades de desenvolver uma prática pautada na mediação e resolução de conflitos interpessoais. Neste estudo foram utilizadas apenas duas estratégias (jogos cooperativos e assembleias de classe), mas diante da diversidade de contextos muitas outras poderão surgir e se mostrar tão ou mais eficazes. A resolução de conflitos pautada no diálogo, o desenvolvimento de valores, o reconhecimento do outro e a conduta orientada por normas coletivas foram algumas das habilidades e competências adquiridas pelos alunos e que não podem ser desprezadas. Elas representam os resultados da verdadeira educação, da educação humanizadora que, nas palavras de Velázquez Callado (2004, p. 32), “é um processo de sociabilização que dura toda a vida e que contribui para interiorizar nas pessoas uma série de valores”.

Durante este estudo, também foram observados alguns limites que podem influenciar, mas não impedir, o desenvolvimento das aulas voltadas para a temática em questão. Os aspectos limitantes mais significativos dizem respeito à formação dos professores, à resistência dos demais profissionais da escola e à quantidade de aulas de Educação Física. Quanto à formação, Tognetta (2011) é categórica ao afirmar que os profissionais da educação precisam de formação adequada para perceber as situações conflituosas como oportunidades de aprender a conviver.

Por fim, a quantidade de aulas semanais também pode representar um limite para o desenvolvimento da proposta de mediação. Para o presente estudo, foram necessárias três aulas semanais para a realização da proposta interventiva: 2 para a realização dos jogos cooperativos e uma para a assembleia de classe. O Projeto Educação com Movimento, que orienta a prática da Educação Física na escola onde o estudo foi realizado prevê, no seu artigo 2º, duas intervenções semanais de 50 minutos cada uma, evitando-se aulas duplas ou em dias consecutivos (DISTRITO FEDERAL, 2018). Dadas as condições, o professor de Educação Física pode optar por: 1) realizar a assembleia a cada 15 dias para não atrapalhar o desenvolvimento dos conteúdos; ou 2) trabalhar em conjunto com o professor regente para que este realize e coordene as assembleias semanalmente.

O documento citado acima já prevê a integração pedagógica do professor de Educação Física e do professor de Atividades, tendo como objetivo o fortalecimento e o enriquecimento do trabalho educativo. Mas para o desenvolvimento de um trabalho contínuo e duradouro de mediação de conflitos, esses profissionais precisam mais do que uma orientação legal. Precisam ter posicionamentos semelhantes em relação à concepção de conflitos, ou seja, precisam perceber o potencial educativo nas situações conflituosas. Além disso, precisam estar de acordo sobre as formas mais assertivas de resolução de conflitos para não divergirem durante a intervenção com os alunos.

Como foi possível observar, este trabalho focou apenas alguns aspectos sobre as possibilidades e limites do desenvolvimento de uma proposta de mediação de conflitos nas aulas de Educação Física. Outros estudos são imprescindíveis para que a discussão sobre a temática nessa área se amplie trazendo reflexões e contribuições à prática escolar. Para outros possíveis trabalhos, seria interessante buscar aspectos que não tiveram papel central nessa pesquisa, como:

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Ana Paula da, CERQUEIRA, Luciano. Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016. 97 p.
- ARAÚJO, Ulisses F. Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares. São Paulo: Summus, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1998.
- _____. Conselho Nacional do Ministério Público. Diálogos e mediação de conflitos nas escolas - guia prático para educadores. Brasília: CNMP, 2014. Disponível em: <<https://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/245-cartilhas-e-manuais/6004-dialogos-e-mediacao-de-conflitos-nas-escolas>>. Acesso em: 06 de dez. 2019.
- _____. Ministério da Saúde. Caderno do gestor do PSE / Ministério da Saúde, Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- _____. Lei Nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Brasília, DF, junho de 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm>. Acesso em: 23 de set. 2018.
- _____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 06 de dez. 2019.
- BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 4ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2013.

CHRISPINO, Alvaro. Gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

DE CONTI, Luana C. F.; PALMA, Ângela P. T. V. Educação Física na escola e a afetividade: a construção do autorrespeito. Revista Educação/UFSM, v. 41, n. 1, p. 237-250, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/14526/pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Maria Aparecida Pereira. Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em pesquisa científica. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 6 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 11 de set. 2018.

DELUTY, R. H. (1981). Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. Cognitive Therapy and Research, 5, 309–312. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01193414>>. Acesso realizado em: 26 de jan. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 6ª ed – Brasília, 2015. 126 páginas. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/regimentos/>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Projeto Educação com Movimento. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Edu%C3%A7%C3%A3o-comMovimento_31dez18.pdf>. Acesso em: 06 de dez. de 2019. (Portaria nº 270, de 13 de setembro de 2018)

_____. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais. Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 06 de dez. de 2019. (Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018.)

FINCK, Sílvia C.M.; SALLES FILHO, Nei A. Esporte e a formação de professores na prevenção de violências e mediação de conflitos escolares. Acta Scientiarum Education, 2012; 34(1):111-120. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/14704>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

FRIEDMAN, Adriana. Brincar: crescer e aprender o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARCIA, Joe. A persistente indisciplina nas escolas: um estudo sobre suas razões. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Indisciplina, conflitos e bullying na escola: Volume 2. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

JARES, Xesús R. Educação para a paz: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Educar para a paz em tempos difíceis. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

KAWASHIMA, Rosana A.; MARTINS, Raul A. Condutas de discriminação entre crianças da Educação Infantil. In: TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. (Organizadoras). Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuições da psicologia. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

LA TAILLE, Yves de. Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEDERACH, John Paul. Transformação de conflitos. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena: 2012.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. Revista Exedra, No 1, p. 43-56. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.esec.pt/Opac/Pages/Search/Results.aspx>>. Acesso em 24 de set. 2018.

MULLER, Jean-Marie. Não violência na educação. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.

ORLICK, Terry. Vencendo a competição. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PENIDO, Egberto. Justiça restaurativa. In: ALMEIDA, Tania; PELAJO, Samantha; JONATHAN, Eva (Coordenadoras). Mediação de Conflitos: para Iniciantes, Praticantes e Docentes. Salvador: Ed. JusPodivm, 2019.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, Josep M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática: 1998.

RICHARDSON, Robert Jarry et al. Pesquisa Social, métodos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução de Mário Vilela. 3. ed. São Paulo: Editora Ágora, 2006.

_____. Vivendo a comunicação não violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SOLER, Reinaldo. Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos. Rio de Janeiro: 3ª edição: Sprint, 2011.

TARDELI, Denise D; PASQUALINI, Adriana R. B. Educação em valores – possibilidades de intervenção pedagógica na resolução de conflitos. In: TOGNETTA, Luciene R. P; VINHA, Telma P. (Organizadoras). Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuições da psicologia. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOGNETTA, Luciene R. P. O mapa do problema escolar: quando a cidadania parece não ser possível. Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do Proepr. Águas de Lindóia: LPG/FE/Unicamp, 2005, pp. 109-120.

TOGNETTA, Luciene R. P. Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da psicologia moral. In: TOGNETTA, Luciene R. P; VINHA, Telma P. (Organizadoras). Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuições da psicologia. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

TOGNETTA, Luciene R. P. Bullying na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Indisciplina, conflitos e bullying na escola: Volume 2. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

TREVISOL, Maria T. C; VIECELLI, Danieli; BALESTRIN, Cristiani. A (in)disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. In: TOGNETTA, Luciene R. P; VINHA, Telma P. (Organizadoras). Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuições da psicologia. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

VELÁZQUEZ CALLADO, Carlos. Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos: Projeto Cooperação; WAK, 2004.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Revista Diálogo Eduacional, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>> Acesso em: 02 ago. 2019.

VINHA, Telma P. et al. A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. In: TOGNETTA, Luciene R. P; VINHA, Telma P. (Organizadoras). Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuições da psicologia. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Indisciplina, conflitos e bullying na escola: Volume 2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

VINYAMATA, Eduard. (Org.) Aprender a partir do conflito: conflitoologia e educação. Porto Alegre, Artmed, 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptações educacionais 77

Adequação curricular 76

Adolescentes 20, 21, 25, 35, 39, 43, 44, 46, 52, 59, 64, 75, 78, 84, 91, 93

Aprendizagem psicomotora 76

Assembleias de classe 54, 61, 62, 70

Atividade física 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 88, 105, 107, 108, 112, 113, 116

C

Campus Avançado Cabedelo Centro 28, 36

Cardiologia 1, 7, 11, 13, 111, 113

Comunicação não-violenta 54, 61, 62, 64

Conflitos escolares 57, 72

Conflitos na educação física escolar 60

Crianças 20, 21, 22, 24, 26, 35, 39, 53, 55, 59, 60, 66, 69, 73, 78, 90, 99

D

Desempenho 9, 12, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 35, 80, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 112

Desempenho acadêmico 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26

Desempenho cognitivo 17, 18, 23, 25, 26

Doenças cardiovasculares 1, 2, 4, 7, 8, 10, 18, 104

E

Educação Especial 76, 88, 89, 90

Educação Física 5, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 36, 37, 47, 48, 51, 54, 55, 60, 61, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 88, 89, 91, 92, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Educação Física Adaptada 76

Educação Física Escolar 23, 54, 55, 60, 89, 115

Educação profissional 28, 29, 51, 52, 53

Educação profissional e tecnológica 28, 51, 52, 53

Estilo de vida 1, 7, 9, 10, 18, 104

Exercício aeróbio 1, 2, 3, 4, 7, 25

Exercício físico 1, 2, 4, 5, 8, 9, 19, 22, 25, 92, 100, 101, 105, 112, 116

Exercício resistido 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9

F

Flexibilização educacional 76

G

Gamificação 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 48, 49, 50, 51, 52, 53

H

Hipertensão 8, 9, 100, 101, 104, 105, 110, 111, 112

I

Infarto 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Instituto Federal da Paraíba 28, 29

Insuficiência cardíaca 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 103, 105

Interdisciplinaridade 29, 33, 34, 36, 37, 47, 52

J

Jogos cooperativos 54, 61, 62, 64, 66, 70, 73, 74

Jovens com deficiência 78, 87

L

Lúdico 82, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98

M

Massagem manual de drenagem linfática 101

Mediação de conflitos 54, 55, 56, 60, 61, 64, 69, 70, 71, 72, 73

Mielomeningocele 75, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87

Mortalidade 1, 2, 7, 8, 9

N

Nado livre 91, 93

Natação 3, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 98

P

Pessoas com deficiência 75, 76, 79, 85, 88, 116

Proteção cardíaca 7, 8

Prova de 50 metros 91, 98

R

Rendimento acadêmico 17, 21, 22, 23, 24, 26

S

Sobrevida 1





T

Tecnologias digitais de informação e comunicação 36, 37, 39, 53

TICs 28, 29, 31, 52





Treinamento 4, 5, 6, 7, 8, 9, 25, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 107, 111, 112, 113, 114

Treinamento lúdico 91

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



**EDUCAÇÃO FÍSICA,
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS
NA LICENCIATURA E BACHARELADO**

 www.arenaeditora.com.br
 contato@arenaeditora.com.br
 [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
 www.facebook.com/arenaeditora.com.br



EDUCAÇÃO FÍSICA,
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS
NA LICENCIATURA E BACHARELADO