



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BIANCA EMANUELE ILKIU FRANÇA

**RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA?**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

BIANCA EMANUELE ILKIU FRANÇA

**RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B577c França, Bianca Emanuele Ilkiu.
CONFLITOS ENTRE PARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O que pensam os licenciandos de Educação Física? / Bianca Emanuele Ilkiu França. - Londrina, 2025.
104 f.

Orientador: Francismara Neves De Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Educação Física - Tese. 2. Educação Básica - Tese. 3. Conflitos entre pares - Tese. 4. Epistemologia Genética - Tese. I. De Oliveira, Francismara Neves. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

BIANCA EMANUELE ILKIU FRANÇA

**RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Amanda de Mattos Pereira Mano
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
– UFMS

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Saladini
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de março de 2025.

FRANÇA, Bianca Emanuele Ilkiu. **Resolução de conflitos entre pares na Educação Básica**: o que pensam os licenciandos de educação física? 2025. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A pesquisa apresentada neste relatório é fruto do mestrado em Educação no PPEDU-UEL, vinculada à linha 3, “Aprendizagem e Desenvolvimento em Contextos escolares”. Guiou-se pela abordagem teórica da Epistemologia Genética, em especial quanto ao desenvolvimento sociomoral discutido por Jean Piaget (1896-1980) e pesquisadores contemporâneos que embasaram seus estudos na teoria construtivista ou piagetiana. Definiu-se como estudo de caso qualitativo e objetivou analisar as concepções que licenciandos de Educação Física de 2º e 4º anos de um curso de graduação público no sul do país apresentam sobre a resolução de conflitos nas aulas de Educação Física, na Educação Básica. E como objetivos específicos: 1) analisar a discussão sobre conflitos entre pares na escola nos programas e ementas das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Educação Física da instituição pública em que os licenciandos estão matriculados; 2) investigar na BNCC (Brasil, 2017) indicadores que se relacionem à resolução de conflitos nos diferentes níveis da Educação Básica; 3) comparar as significações dos licenciandos em Educação Física dos 2º e 4º anos no que se refere à resolução dos conflitos que se manifestam nas aulas de Educação Física na Educação Básica. A pesquisa foi realizada em uma instituição de Ensino Superior pública, localizada no norte do Paraná. Participaram 20 estudantes, sendo 10 do 2º ano e 10 do 4º ano. As entrevistas ocorreram individualmente, via *google meet*, com duração entre 15 e 25 minutos. Os dados foram analisados e cotejados com a literatura e depreendeu-se as seguintes reflexões: 1) O PPP do curso de Educação Física analisado não tem o desenvolvimento sociomoral como eixo norteador das discussões na formação dos estudantes sendo que a temática aparece como conteúdo de duas disciplinas apenas; 2) A BNCC, como documento oficial que norteia o ensino de Educação Física na Educação Básica é lacunar e embora cite o desenvolvimento moral, não solidifica as bases de seu trabalho no ambiente escolar; 3) As concepções dos participantes do estudo revelaram que reconhecem que na Educação Básica a temática dos conflitos entre pares é frequente e que não se sentem preparados para atuar na sua resolução em sua atuação profissional e 4) Os participantes indicaram que vivenciam em sua formação postura autoritária na resolução de conflitos que surgem entre eles, inclusive entre estudantes do bacharelado e da licenciatura, revelando ambiente competitivo e pouco construtivo. A literatura consultada tanto da área de Educação Física (Motricidade Humana) como das pesquisas sobre educação sociomoral indicam a necessidade de ambiente dialógico, aprendizagem que integre os diferentes âmbitos constitutivos da pessoa em desenvolvimento e práticas construtivas e de cooperação em lugar da competição e do autoritarismo, o que indica caminhos formativos diferentes dos revelados como predominantes nas concepções dos participantes e nos documentos analisados neste estudo.

Palavras-chave: Conflitos; Educação Básica; Educação Física; Epistemologia Genética.

FRANÇA, Bianca Emanuele Ilkiu. **Peer conflict resolution in Basic Education: what do physical education undergraduates think?** 2025. 103 p. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

The research presented in this report is the result of a master's degree in Education at PPEDU-UEL, linked to line 3, "Learning and Development in School Contexts." It was guided by the theoretical approach of Genetic Epistemology, especially regarding sociomoral development discussed by Jean Piaget (1896-1980) and contemporary researchers who based their studies on constructivist or Piagetian theory. It was defined as a qualitative case study and aimed to analyze the conceptions that Physical Education licensure students in their 2nd and 4th years of an undergraduate course at a public institution in the south of the country have about conflict resolution in Physical Education classes in basic education. The specific objectives were: 1) to analyze the discussion about peer conflicts in school within the programs and syllabi of the courses that make up the curriculum matrix of the Physical Education program at the public institution where the students are enrolled; 2) to investigate, in the BNCC (Brazil, 2017), indicators related to conflict resolution at different levels of basic education; 3) to compare the meanings attributed by 2nd and 4th-year Physical Education students regarding conflict resolution in Physical Education classes in basic education. The research was conducted at a public Higher Education institution located in northern Paraná. Twenty students participated, with 10 from the 2nd year and 10 from the 4th year. The interviews were conducted individually via Google Meet, lasting between 15 and 25 minutes. The data were analyzed and compared with the literature, leading to the following reflections: 1) The Pedagogical Political Project (PPP) of the Physical Education course analyzed does not have sociomoral development as the guiding axis of discussions in student training, as this theme appears as content in only two disciplines; 2) The BNCC, as the official document guiding Physical Education teaching in basic education, is lacking and, although it mentions moral development, it does not solidify the foundations of its work in the school environment; 3) The participants' conceptions revealed that they recognize that conflicts between peers are frequent in basic education and that they do not feel prepared to act in their resolution in their professional practice; and 4) The participants indicated that they experience an authoritarian stance in their training when resolving conflicts that arise among them, including between undergraduate and licensure students, revealing a competitive and little constructive environment. The literature consulted, both from the field of Physical Education (Human Motor Skills) and research on sociomoral education, indicates the need for a dialogical environment, learning that integrates the different constitutive aspects of the developing person, and constructive and cooperative practices instead of competition and authoritarianism. This suggests different formative paths from those revealed as predominant in the participants' conceptions and in the documents analyzed in this study.

Key-Words: Conflicts; Basic Education; Physical Education; Genetic Epistemology.

AGRADECIMENTOS

É muito clichê agradecer primeiramente a Deus, mas esse é o meu primeiro pensamento neste momento. Em toda a minha vida, eu sempre me senti protegida, abençoada e amada por Ele. Durante o mestrado não foi diferente. Com certeza Ele me deu força e discernimento pra terminar essa fase importante da minha formação.

À minha família que sempre me incentivou em tudo, validou meus sonhos e desejos, e me deu o suporte que eu precisava. Obrigada mesmo. Em especial ao meu vô, João Pedro, que me ensinou o valor e a importância da educação, do esforço e do trabalho honesto.

A todos os amigos que estiveram ao meu lado, tornando o processo mais leve. Em especial minhas irmãs da vida, Juliana, Mariana, Marina e Ana Clara. Eu acredito em vocês da mesma forma que vocês acreditam muito em mim. Hoje me sinto uma mulher forte por ser rodeada de mulheres como vocês, que me mostram sempre o significado de lealdade.

Ao meu parceiro Eduardo, que chegou há pouco tempo, mas sempre me apoia nas minhas escolhas, além de sempre se esforçar para me ver feliz.

À minha orientadora, professora Francis, por ter acreditado e confiado em mim. Desde a colaboração na minha banca de TCC eu aprendi muito com você. Esses dois anos de mestrado foram ricos em conhecimento através dos grupos de estudo, o estágio em docência e as orientações. Sou muito grata por todas essas oportunidades.

Aos membros da banca, professores Leandro e Amanda, agradeço pela contribuição riquíssima no trabalho e também demonstro todo o meu respeito e admiração. É uma imensa gratidão poder aprender com vocês.

À professora Ana Cláudia, também membra da banca. Lembro quando, na graduação, te disse da minha vontade de fazer mestrado. Ter você nessa banca hoje é muito especial para mim. Sabe aquelas professoras que te inspiram a ser professora? Essa foi você para mim. Sempre tão comprometida, gentil, e disposta a me ajudar nas inúmeras vezes em que precisei. Obrigada por estar presente em mais uma fase.

Ao colegiado do curso de Educação Física da instituição participante da pesquisa e todos os professores que me receberam, desde o primeiro momento, de braços abertos, para a realização do estudo.

Aos estudantes de Educação Física que participaram da pesquisa respondendo a entrevista. Foi uma surpresa muito positiva conversar com vocês, que foram receptivos e contribuíram muito para os dados dessa dissertação.

À todos, muito obrigada.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Experiências dos Participantes da Pesquisa na Educação Básica.....	60
Tabela 2 - Avaliação dos licenciandos do 2º ano sobre a formação em Educação Física.....	62
Tabela 3 - Avaliação dos licenciandos do 4º ano sobre a formação em Educação Física.....	62
Tabela 4 - Percepção dos licenciandos do 2º ano sobre a preparação que o curso oferece para lidar com os conflitos.....	66
Tabela 5 - Percepção dos licenciandos do 4º ano sobre a preparação que o curso oferece para lidar com os conflitos.....	66
Tabela 6 - Percepção dos licenciandos sobre os anos escolares mais propensos à existência de conflitos entre pares na Educação Básica.....	68
Tabela 7 - Percepção dos licenciandos sobre a maior dificuldade para lidar com conflitos na Educação Básica.....	71
Tabela 8 - Percepção dos licenciandos do 2º ano sobre a postura do professor e a frequência de conflitos na Educação Básica.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações gerais sobre as pesquisas selecionadas (Título, autores, ano de publicação e link de acesso)	38
Quadro 2 – Eixos de Análise.....	51
Quadro 3 – Estratégias citadas pelos participantes da pesquisa para intervir nos conflitos da Educação Básica.....	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DIMENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA	16
3	O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA	25
3.1	Ambiente sociomoral e os conflitos entre pares	32
3.2	Análise de pesquisas sobre conflitos entre pares e desenvolvimento moral	37
4	PERCURSO METODOLÓGICO	44
4.1	Tipologia da pesquisa	44
4.2	Cenário e participantes da pesquisa	45
4.3	Instrumento	46
4.3.1	Organização da entrevista semiestruturada	47
4.4	Procedimentos de coleta de dados	47
4.5	Procedimentos de análise de dados	49
4.5.1	Análise da base nacional comum curricular	50
4.5.2	Análise do programa de disciplinas	51
4.5.3	Análise das entrevistas	51
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
5.1	A base nacional comum curricular e os conflitos entre pares	53
5.2	O programa do curso de educação física e o tema dos conflitos entre pares	58
5.3	Análise das entrevistas	60
5.4	Apresentação das concepções dos licenciandos sobre sua formação no curso	62
5.5	Apresentação das concepções dos licenciandos sobre os conflitos na educação básica	67
5.6	Análise das concepções dos licenciandos	72
6	CONCLUSÃO	82
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICES	96

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	96
APÊNDICE B – Entrevista Semi-Estruturada	99
APÊNDICE C – Protocolo de Análise Documental	100
APÊNDICE D – Programa de Disciplinas Completo do Curso de Educação Física.....	101

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar essa pesquisa, que é fruto de minha formação em *stricto-sensu*, mestrado em Educação, considero necessário apresentar ao leitor o percurso que a antecede em termos de interesse pelo tema. Sou formada em licenciatura em Educação Física e, durante a minha formação básica, surgiu o interesse pela temática de estudo, conflitos entre pares. Percebi nas discussões no curso como as relações interpessoais podem ser conflituosas. Nos estágios na Educação Básica, observei que diante de discussões, brigas e agressões, muitos professores e gestores encontram dificuldades para lidar com esta problemática no ambiente escolar. Naquele contexto surgiram os questionamentos: qual a melhor forma de lidar com os conflitos? É possível acabar com eles? Se sim, de que forma? Será que as estratégias utilizadas pelos professores realmente são eficazes para lidar com os conflitos? O que as pesquisas têm mostrado?

Buscando maiores esclarecimentos sobre o tema, me vinculei a grupos de pesquisa que tratavam sobre os processos de ensino a partir da Epistemologia Genética, como o grupo “Processos de escolarização no cotidiano escolar: contribuições da Epistemologia Genética” e o grupo “Processos de aprendizagem e desenvolvimento e a convivência na escola: contribuições da psicologia moral para a prática pedagógica”. Nestes grupos, tive a oportunidade de me aprofundar na teoria piagetiana através das discussões sobre a construção do conhecimento na criança e temas correlatos, como relacionamento entre pares; desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, e suas relações com a aprendizagem escolar.

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica vivenciou alterações ao longo do tempo, pois as práticas corporais expressaram diferentes significados sociais em cada época. Como exemplo de algumas dessas atribuições, podemos citar que, ainda enquanto ginástica, a área esteve relacionada a disseminar hábitos higiênicos para a população; preparar homens para a guerra e defesa da pátria; formar atletas para competições esportivas etc. Nos diferentes sentidos atribuídos à Educação Física, as práticas corporais serviam apenas para o desenvolvimento físico do sujeito. Caberia à outras ciências, como a filosofia e a matemática, preocuparem-se com o desenvolvimento do intelecto, o que trouxe para o contexto histórico da Educação Física uma dualidade, em que corpo e mente foram tratadas como partes distintas e independentes entre si (Pereira, 2010).

Nesta pesquisa, adotou-se a perspectiva da Educação Física pelo viés da ciência da motricidade humana de Manuel Sérgio (1994; 1996), que busca superar a visão reducionista da área. A partir dessa concepção, cabe à Educação Física considerar o sujeito como um ser complexo, uno, que reflete sobre o movimento humano a partir de dimensões históricas e sociais, entre outras. Como referências de autores que trabalham atualmente nesta perspectiva, destacam-se Freire (2017); Saladini (2018); De Conti (2019); Lima (2020); Martiny, Theil e Neto (2021); Pereira e Cesário (2021); Sérgio (2022) e Palma e Palma (2023).

Em busca de relação entre a perspectiva da Motricidade Humana e a Epistemologia Genética, é possível identificar que no processo de construção do conhecimento a motricidade tem um papel mediador fundamental, pois é através do movimento que o sujeito age em direção os objetos que deseja conhecer (Oro, 1999). Além disso, na perspectiva da motricidade humana, a Educação Física está relacionada à transcendência do sujeito, e por isso considera todas as suas dimensões, incluindo a dimensão sociomoral.

Nesse sentido, o recorte do desenvolvimento sociomoral foi considerado. Percebe-se que este tema está presente em vários documentos que norteiam os currículos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Almeja-se que o estudante apresente valores como solidariedade, honestidade e aprenda a socializar de forma harmoniosa com seus pares, desenvolvendo diálogo e resolução de conflitos, sendo este último o foco desta pesquisa.

Ao tratar sobre resolução de conflitos, pesquisas apontam que mediar esses conflitos entre pares é uma das maiores dificuldades dos professores em sala de aula e, por isso, muitas vezes acabam sendo vistos apenas como acontecimentos que comprometem a ordem e a disciplina no ambiente escolar; um problema a ser eliminado (Chiaparani; Silva; Leme, 2018; Vinha; Nunes, 2019; Tognetta, 2022). Porém, em um ambiente de convivência como a escola, é natural que ocorram conflitos entre pares, tendo em vista que diferentes realidades e costumes interagem no ambiente e podem apresentar divergências. As aulas de Educação Física tendem a ter um espaço diferenciado se comparado aos outros componentes curriculares, e por envolverem a corporeidade, podem emergir tais conflitos nas atividades propostas (Palma; Palma, 2023).

Nesta pesquisa, elegeu-se como perspectiva para tratar sobre conflitos

entre pares, a teoria construtivista embasada na Epistemologia Genética de Jean Piaget. Nesta abordagem, os conflitos, a depender de como são abordados, podem potencializar situações de desenvolvimento para os estudantes, pois permitem que regras e valores sejam discutidos e vivenciados, além de possibilitar que o estudante reconheça diferentes pontos de vista e consiga criar soluções para lidar com problemas do dia a dia de forma autônoma (Vinha; Tognetta, 2009).

Na abordagem construtivista, o processo de resolução de conflitos considera os sentimentos e pontos de vista de todos os envolvidos, caracterizando-se como uma resolução cooperativa. A partir desta perspectiva, o professor não toma para si o conflito, mas busca formas de resolvê-los pelo diálogo juntamente com os envolvidos, buscando que o estudante expresse como se sentiu diante da situação. Dessa forma, o foco não está na resolução final do conflito, mas em todo o processo de resolução, envolvendo tomada de consciência e adoção da perspectiva do outro (Assis; Vinha, 2004).

A literatura especializada das áreas de Educação e Psicologia da Educação apresentam pesquisas sobre o tema de conflitos entre pares baseados na teoria construtivista, como por exemplo, o grupo Estudos Piagetianos (UEL/UNESP); o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) e o grupo Conviver Mais. Também se destaca a Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética - *Schème*, especializada em publicar pesquisas inéditas baseadas na teoria piagetiana.

Ressalta-se a importância de pesquisas sobre conflitos entre pares nas aulas de Educação Física, é importante que esta temática esteja presente na formação de professores, o que permitiu refinar a problemática de estudo para as concepções dos estudantes de Educação Física, durante a sua formação. Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi: analisar as concepções que licenciandos de Educação Física de 2º e 4º anos de um curso de graduação público no sul do país apresentam sobre a resolução de conflitos nas aulas de Educação Física, na Educação Básica. E como objetivos específicos: 1) analisar a discussão sobre conflitos entre pares na escola nos programas e ementas das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Educação Física da instituição pública em que os licenciandos estão matriculados; 2) investigar na BNCC (Brasil, 2017) indicadores que se relacionem à resolução de conflitos nos diferentes níveis da Educação Básica; 3) comparar as significações dos licenciandos em Educação Física dos 2º e 4º anos no que se refere à resolução dos conflitos que se manifestam nas aulas de Educação Física na Educação Básica.

O trabalho se encontra organizado da seguinte maneira: no capítulo denominado “A Educação Física e a dimensão da formação humana”, o leitor encontrará um panorama histórico das diferentes atribuições da Educação Física, partindo do século XVIII até os dias atuais, a fim de abordar de que forma a área esteve e ainda está relacionada ao desenvolvimento moral do sujeito.

O capítulo “O desenvolvimento sociomoral na perspectiva da epistemologia genética” apresenta subcapítulos que tratam sobre o ambiente sociomoral e nos levam à compreensão de como os conflitos entre pares podem ser trabalhados, nesta perspectiva teórica.

O capítulo seguinte apresenta a metodologia da pesquisa, contendo tipologia, cenário da pesquisa, caracterização dos participantes, instrumentos, procedimentos de geração e análise de dados. Logo após, são expostos os resultados e discussões, contendo 1) análise da Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de investigar a presença do trabalho com a resolução de conflitos nos diferentes níveis da Educação Básica; 2) análise das entrevistas, e 3) análise do programa de disciplinas do curso de Educação Física da instituição participante. Por último, são expostos os resultados e conclusões da pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DIMENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo tem como objetivo traçar um breve panorama histórico das diferentes atribuições da Educação Física até os dias atuais, a fim de abordar de que forma a área está relacionada ao desenvolvimento sociomoral do estudante. É importante destacar que, além das práticas corporais e da Educação Física, a história da educação como um todo apresenta em seu percurso uma estreita ligação com o desenvolvimento de valores morais.

Partindo do século XVIII, a literatura mostra que este período foi marcado por diversas políticas de saúde relacionadas ao corpo, pois alguns países de grande relevância para o cenário mundial, como França e Inglaterra, passaram por uma revolução política e econômica (Mello, 2009; Soares *et al.*, 1990). Oliveira (1983) afirma que, neste século, surgem os precursores de uma Educação Física com viés pedagógico que iria se firmar no século seguinte, como Basedow, Salzman e Pestalozzi.

Um dos fortes ideais relacionados às práticas corporais que surgiu no século XVIII foi o higienista. O Higienismo, segundo Milagres, Silva e Kowalski, (2018), foi um movimento da elite médica afim de estabelecer relações de poder através de hábitos higiênicos à população, sendo a Educação Física um dos principais meios de poder das instituições médicas. Os autores (2018) afirmam que, no século XVIII, acreditava-se que as classes populares possuíam um estilo de vida libertino no qual deveria intervir a educação higiênica e os bons hábitos.

Outra significação atribuída à Educação Física no século XVIII foi a do fortalecimento dos homens para o trabalho. De acordo com Mello (2009), com o advento da Revolução Industrial, esperava-se que através das práticas corporais houvesse a capacitação do sujeito para atuar nas fábricas. Com o processo de expansão do capitalismo, houve um desdobramento da ideia do movimento destinado à força de trabalho que se manteve também no século XIX. De acordo com Palma, Oliveira e Palma (2008, p. 19), essa força do trabalho se tornou “[...] uma forma de garantir sua existência, já que o mesmo não detém dos meios de produção”.

Oliveira (1983) afirma que, devido à alta carga horária de trabalho nas fábricas e o aumento das horas de estudo destinadas à disciplina dos jovens, trouxeram diversos problemas posturais, o que fez com que a população dedicasse uma atenção maior a Educação Física, como uma forma de amenizar e prevenir esses problemas.

Além do fortalecimento para o trabalho, Castro (1997) afirma que, no século XIX, os governantes investiram na formação militarista de jovens para a defesa da pátria, e a Educação Física possuía como objetivo formar cidadãos fortes e preparados para a guerra. Castellani Filho (2008) trata dessa influência do militarismo na introdução da Educação Física no Brasil, também no século XIX. De acordo com o autor (2008), a história dessa introdução em muitos momentos se confunde com a história dos militares, devido a fatores como “[...] a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física [...]” (Castellani Filho, 2008, p. 34). O autor (2008) discorre que:

[...] a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida (Castellani Filho, 2008, p. 39).

Oliveira (1983) afirma que duas tendências marcaram o início e evolução da Educação Física brasileira: a militarista, por influência das escolas militares que tinham o exercício físico obrigatório, e a médica, por intermédio da Faculdade de Medicina, que estudava a Educação Física. Hallal e Melo (2017) também afirmam que a Educação Física se consolidou no país com forte influência das ciências médicas, relacionada à

[...] implantação de estratégias de ajustes dos indivíduos ao complexo cenário social, e olhares advindos das ciências médicas, expressão do aumento das preocupações com a saúde e higiene, noções consideradas fundamentais para garantir a consolidação dos projetos políticos e econômicos em andamento (Hallal; Melo, 2017, p. 1).

Ainda no século XIX, através do Parecer Rui Barbosa (Brasil, 1882), houve a primeira sugestão de que a Ginástica fosse incluída na escola normal no Brasil. Apesar de o documento manter a ideia predominante de que as práticas corporais deveriam servir para eugeniização da raça brasileira, o Parecer citado “[...] serviu de referencial a todos aqueles que “[...] vieram a defender a presença da Educação Física no sistema escolar brasileiro” (Castellani Filho, 2008, p. 53-54).

No Brasil, essa concepção da ginástica ligada ao militarismo se manteve até o século XX. De acordo com Milagres, Silva e Kowalski (2018), neste século, a Educação Física esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à

classe médica, além de servir como um meio para a manutenção da saúde e dos hábitos higiênicos, assim como no movimento higienista da Europa do século XVIII, as instituições médicas brasileiras ultrapassaram o âmbito da saúde e conseguiram impor às famílias “[...] uma Educação Física, Moral, Intelectual e sexual inspirada nos preceitos sanitários da época” (Castellani Filho, 2008, p. 42).

Devido à forte relação com o militarismo, o profissional que atuava na área da ginástica se tornou, como cita Oliveira (1983, p. 8) “[...] historicamente identificado com hábitos militares [...]”, como um disciplinador responsável pela educação do físico.

O século XX foi marcado pelas ideologias nazistas e fascistas, fato que fez com que ganhasse força novamente as ideias que associavam a Educação Física à eugeniação da raça no Brasil. Além disso, no século XX ocorreram muitas reformas educacionais nos Estados brasileiros que discutiam a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário (Milagres; Silva; Kowalski, 2018).

Oliveira (1983) cita que, a partir da década de 30, a ginástica ganha um foco maior no Brasil, e a Educação Física recebe muitos incentivos, principalmente pela popularidade de esportes na época, como o futebol. Em 1931, através da Reforma Francisco Campos, foi tratada pela primeira vez a obrigatoriedade da disciplina no sistema escolar. Em 1937, a Educação Física aparece nos Art. 131 e 132 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil como obrigatória “[...] em todas as escolas primárias, normais e secundárias [...]” (Brasil, 1937, p. 14) com objetivo de “[...] promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação” (Brasil, 1937, p. 14).

A partir de 1948, iniciou-se um debate visando a criação de um projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que foi promulgado somente 13 anos depois, com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961). Essa lei também trazia a Educação Física como obrigatória nos cursos primário e médio, mas ainda com um caráter instrumental. De acordo com Milagres, Silva e Kowalski (2018), a partir dessa lei, o esporte passou a ocupar espaço nas aulas de Educação Física.

A respeito deste período, Palma, Oliveira e Palma (2008) citam que predominava na Educação Física escolar, o ensino da prática esportiva, pois “[...] as competições esportivas, tanto na prática social, quanto nos currículos escolares são

voltadas para a educação do indivíduo para a obediência de regras” (Palma; Oliveira; Palma, 2008, p. 23). Ou seja, o esporte também era utilizado como forma de moldar a sociedade com seus princípios que, de acordo com os autores citados eram os da “[...] racionalidade, eficiência e produtividade” (Palma; Oliveira; Palma, 2008, p. 23).

Na década de 70, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o ‘milagre econômico brasileiro’ (Lima, 2015, p. 250).

Oliveira (2004) também aponta essa relação da Educação Física com a ditadura militar no Brasil. Segundo o autor, o regime autoritário utilizou da área como uma forma de controlar a população, principalmente por meio da prática esportiva.

Claro que, dada a “essência” de um regime autoritário, a Educação Física no Brasil também foi pensada numa perspectiva de controle social. A revista é clara neste sentido, quando veicula textos de autoridades e órgãos do governo. Até mesmo pesquisadores e professores assumem um tom de um moralismo absoluto, ao imputar à “modernidade” e à industrialização as mazelas da juventude. A Educação Física confundia-se com a formação moral. Mas prevaleceu a antítese dessa vertente. Ou seja, o esporte foi a coroação de um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração (Oliveira, 2004, p. 13).

Em 1971 evidencia-se ainda mais a Educação Física enquanto uma mera área de atividades, através do Art. 1º do Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971 (Brasil, 1971), que define como “[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (Brasil, 1971, p. 1).

Lima (2015, p. 250) cita que “[...] a falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação”. Castellani Filho (2008) afirma que essa compreensão da Educação Física enquanto disciplina sob forma de atividade trouxe à área uma “[...] ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no ‘fazer por fazer’ [...]” (Castellani Filho, 2008, p. 108). Soares (1996) também argumenta que, nestes parâmetros, a Educação Física apresentava uma falta de especificidade, pois:

Naquele momento, a Educação Física não tem mais um conteúdo seu, ela é um conjunto de meios para... ela passa a ter um caráter genérico: será de reabilitação? de readaptação? de integração? Talvez ela tenha se tomado um pouco de tudo isto sem exatamente ser tudo isto. Afinal onde ficou a especificidade? Não dá para esquecer que este foi o momento no qual todas as pessoas envolvidas ou não com ensino, davam palpites sobre o que deveria ou não ser do domínio da Educação Física na escola (Soares, 1996, p. 9).

A partir da década de 1980 inicia-se uma nova discussão acerca da Educação Física. A fim de superar essa crise identitária da área, em que não se conseguia definir seu real objeto de estudo, estudiosos da área como Medina (1983), Oliveira (1983) e Castellani Filho (2008), passaram a propor uma nova perspectiva baseada no ensino reflexivo. Para esses pesquisadores, a noção vinda de um contexto histórico pautado no patriotismo, militarismo e higienismo não estava mais adequada ao contexto social e as necessidades da formação, já que a sociedade da época passava por diversas transformações. Nessa perspectiva, caberia à Educação Física se preocupar com o sujeito complexo, capaz de pensar e refletir sobre o movimento (Rangel-Betti; Betti, 1996).

De acordo com Saladini (2020), a partir da década de 80, a Educação Física deixou de ser discutida apenas pelo viés das ciências biológicas, mas também se fortaleceu na área pedagógica, incluindo conhecimentos das ciências humanas e sociais. Lima (2015, p. 251) cita que, a partir dessa concepção “[...] as relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política”.

Oliveira (1983) buscou em sua obra definir o objeto de estudo da Educação Física que, segundo ele, não possuía uma identidade nem objetivos definidos. Para o autor, não é possível excluir as aptidões físicas, as habilidades motoras, os jogos ou o esporte das preocupações da área, porém, “[...] o fundamental é que se compreenda que essas atividades são meio e não fins” (Oliveira, 1983, p. 89).

O referido autor (1983) traz em sua obra uma discussão que até então não existia, e faz em sua obra a relação da Educação Física com a inteligência e afetividade. Segundo ele, o homem como ser total “[...] não pode prescindir da inteligência nas suas ações, inclusive motoras [...]” (Oliveira, 1983, p. 91). Sendo assim, o movimento ou a atividade física não poderia mais ser considerada apenas no plano motor.

A partir da nova linha de pensamento disseminada na década de 80,

o português Manuel Sérgio apresenta sua teoria, denominada de Ciência da Motricidade Humana (Sérgio, 1994, 1996). Para Pereira (2010), a Ciência da Motricidade Humana promove um rompimento de uma visão reduzida da Educação Física como “[...] uma mera área de atividades, muitas vezes com um fim em si mesma” (Pereira, 2010, p. 377), o que a autora chamou de “[...] físico tão-só [...]” (Pereira, 2010, p. 377).

A partir desse corte epistemológico, a Educação Física passa a considerar a transcendência de um sujeito complexo, que não só se movimenta, mas que é capaz de refletir sobre suas ações em diversos contextos de seu cotidiano.

[...] a motricidade invoca a totalidade humana (corpo, espírito, natureza, sociedade), não só no desenvolvimento motor [...] a motricidade humana é estado e processo porque dele emergem um código genético, uma estratégia bioquímica, um sistema nervoso, um nível energético de base e também os fatores culturais, de aprendizagem e afinal tudo o que constitui a praxidade humana (Sérgio, 1996, p. 20).

Ao considerar o processo histórico da Educação Física, pode-se notar que, em diferentes períodos e, nas diversas organizações sociais de cada um deles, estabeleceu-se uma relação com o desenvolvimento moral do sujeito. Oliveira (1983) afirma que a história mostra como a Educação Física foi utilizada para adaptar os indivíduos ao pensamento dominante. Segundo o autor, “[...] a educação moral não emanava do convívio grupal. Era imposta sob forma de disciplina moral. A Educação Física não era propriamente educação, era adestramento, vigor físico. Cultura do físico” (Oliveira, 1983, p. 98).

A partir dessa linha de pensamento, Soares *et al.* (1990) afirma que as práticas corporais, muitas vezes, foram utilizadas com a tentativa de que os indivíduos se identificassem como patrióticos, que se arriscassem em guerras para defesa de seu país; e serviram também para controle da população, para que os sujeitos se mantivessem comedidos e disciplinados.

Somente a partir dessa nova perspectiva de sujeito complexo, pensada a partir da década de 80, a Educação Física passaria a considerar o indivíduo e sua corporeidade como parte de um todo, que inclui sua “[...] cultura, a história da época, a política, a ação ética e moral [...]” (Silva, 2009, p. 85).

Na perspectiva da Motricidade Humana, a relação da corporeidade com o desenvolvimento moral está centrada na complexidade do ser humano, com a

intenção de refletir o movimento de forma consciente, em direção à transcendência do sujeito. O autor Sérgio (1996, p. 24) afirma que a corporeidade e a motricidade são grandes dimensões humanas, porque o “[...] homem é presença na História com o corpo, desde o corpo e através do corpo [...]”, e a motricidade é a “[...] virtualidade para o movimento intencional, que persegue a transcendência” (Sérgio, 1996, p. 24). Sendo assim, já não é apenas o movimento pelo movimento como antes, mas o movimento com sentido e significado, que se manifesta através da dança, ginástica, esporte, jogo, ergonomia, educação especial e reabilitação.

Oro (1999), ao discutir a Ciência da Motricidade Humana a luz da Epistemologia Genética, afirma que “[...] no processo de conhecer, dentro da perspectiva genética, a motricidade exerce um importante papel mediador, como instrumento com que o sujeito age, ou atua, em direção aos objetos” (Oro, 1999, p. 188). Dessa forma, passa-se a discutir a motricidade aliada ao desenvolvimento cognitivo. “[...] a motricidade intervém a todos os níveis das funções cognitivas - da percepção dos próprios esquemas. Todos os mecanismos cognitivos repousam na motricidade” (Piaget, 1956 *apud* Oro, 1999, p. 154).

Saladini (2020) também afirma que, nesta perspectiva:

[...] o movimento humano é entendido como a expressão da motricidade (e esta mediadora no processo de conhecer), refutando qualquer explicação simplista fundamentada apenas na dimensão física, como havia predominado até então no pensamento cartesiano (Saladini, 2020, p. 66).

Soares (1996) afirma que a partir da década de 90 há um olhar mais abrangente às pesquisas sobre a Educação Física escolar, e que “[...] os reducionismos de natureza biológica, psicológica e social parecem não ter mais lugar no debate da área” (Soares, 1996, p. 10). Seguindo essa abordagem, Freire (1991) discute três enfoques presentes na Educação Física: educação do movimento, educação para o movimento e educação pelo movimento.

Na educação do movimento, o foco seriam as habilidades motoras a serem desenvolvidas de forma cada vez mais coordenadas. Para Freire (1991, p. 83), a abordagem pode ser considerada, pois “[...] o homem pode apresentar movimentos cada vez mais bem coordenados, e isso é passível de conseguir tanto pelas necessidades impostas pelo meio como por uma educação sistemática, orientada na escola”.

O autor (1991) cita que também não há por que não afirmar uma educação pelo movimento, em que “[...] através dos movimentos aprendidos, se atingiriam outros, mais difíceis, ou aquisições não motoras, como por exemplo as intelectuais e sociais”. Porém, o que acontece como mais frequência é uma educação para o movimento, abordagem em que “[...] as habilidades motoras são objetivo terminal da Educação Física, que assim estreita seus horizontes e perde sua identidade como componente curricular humanista” (Freire, 1991, p. 84). Sendo assim, Freire (1991) considera que a educação física não é somente educação do ou pelo movimento, mas sim, uma “[...] educação de corpo inteiro” (Freire, 1991, p. 84).

Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer (Freire, 1991, p. 84).

Embora tenha havido, em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), que definiu a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, obrigatória em todos os anos do ensino fundamental, a compreensão de que ela é uma área de conhecimento integrada às demais, devendo ter a mesma importância nos processos de ensino-aprendizagem ainda está longe de ser atendida.

Ainda que não esteja norteando todas as práticas, documentos e ações da área de Educação Física, essa abordagem que busca superar uma visão reducionista está presente até os dias de hoje, em algumas abordagens e propostas da Educação Física enquanto componente curricular. Embora com diferentes enfoques, ampliaram-se as discussões aproximando a área das ciências humanas, e autores têm buscado articular à área à formação de um sujeito complexo (Milagres; Silva; Kowalski, 2018).

Nos dias atuais, estudiosos da Educação como Saladini (2018); Pereira (2020); Sérgio (2022); Palma e Palma (2023) seguem essa mesma perspectiva da motricidade intencional, carregada de sentido e reflexão, buscando superar a concepção utilitarista que a Educação Física carrega em seu contexto histórico. Assim como esses autores, destaca-se neste trabalho a relação que a área possui com o desenvolvimento humano do sujeito, não devendo ser apenas uma simples prática de atividade físico-motora, isenta de reflexões e abstrações. Sendo assim, no próximo capítulo, aprofunda-se a discussão a respeito da formação humana, especificando a

dimensão do desenvolvimento moral.

3 O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Os comportamentos e ações dos seres humanos são orientados pela moral. Isso ocorre, pois, o tempo todo, faz-se considerações, questionamentos e juízo de valor sobre o outro. A discussão a respeito da moralidade é realizada por diversas Ciências, “[...] mas é na Psicologia que o estudo do tema encontra respaldo em pesquisas empíricas e no desenvolvimento de métodos apropriados à sua investigação” (Lepre, 2015 *apud* Silva; Martins, 2022, p. 43).

De acordo com De La Taille (2007), existem diferentes abordagens que tratam sobre a psicologia moral, sendo algumas delas a de Émile Durkheim; Sigmund Freud; Lawrence Kohlberg e Jean Piaget. Considera-se para este trabalho a moralidade a partir da Epistemologia Genética de Piaget (1994, 1996).

Para discutir sobre a moralidade na perspectiva piagetiana, faz-se necessário entender de que forma o autor descreveu a construção do conhecimento na criança. Para Piaget (1994), os indivíduos não nascem com capacidades intelectuais prontas, mas sim, com a propriedade de construí-las através de seus aspectos sociais e biológicos. Em sua teoria, o desenvolvimento cognitivo começa a se desenvolver logo após o nascimento, e acontece por um processo que passa por diversas fases, sendo cada uma delas uma superação da fase anterior.

Para a construção do referencial teórico desta dissertação, utilizou-se como fontes primárias para a discussão sobre desenvolvimento moral as obras de Piaget (1977, 1994, 1996), e como fontes secundárias autores que, em seus estudos, se basearam na Epistemologia Genética, como Araújo (2001), que afirma que:

[...] o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto, não está pré-determinado e nem é simples internalização, mas é resultante da ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento. Portanto, ele é construído nas ações sobre o mundo objetivo e subjetivo, sendo esta construção constitutiva do próprio sujeito (Araújo, 2001, p. 2).

Sendo assim, o conhecimento se constrói em um processo contínuo, em que ocorre a interação entre o sujeito e o objeto. De acordo com Lima e Nóbile (2020, p. 6), estudiosos da Epistemologia Genética, “o sujeito é um todo indivisível, um ser epistêmico, biológico, psicológico que, embora se constitua no plano social, é único, singular”, já o objeto é “[...] tudo aquilo que se diferencia do sujeito, seja ele físico, social,

psicológico etc” (Lima; Nóbile, 2020, p. 6).

Na Epistemologia Genética, a construção de conhecimento passa por momentos de desequilíbrio e equilibração, sendo o desequilíbrio um conflito momentâneo que, se superado, conduz a uma nova construção. Para tratar sobre esse processo de construção do conhecimento na criança, Piaget (1994) contemplou os aspectos morais e afetivos em sua teoria. Para o autor, assim como o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da moralidade ocorre em um processo que envolve aspectos biológicos e sociais, e podemos defini-lo como o desenvolvimento das crenças e valores do sujeito.

Para Piaget (1994), outro fator fundamental para o desenvolvimento moral, juntamente com as dimensões cognitivas e sociais, é a afetividade. Lima e Saladini (2016), ao pesquisa sobre a temática, afirmam que a afetividade é o que possibilita a motivação interna do sujeito para agir moralmente, “[...] a dimensão de valor que projetamos em determinada ação ou objeto” (Lima; Saladini, 2016, p. 142).

Considera-se necessário diferenciar o conceito de moral do conceito de ética, muitas vezes tratados como sinônimos. Silva (2020, p. 10) define a moral como “[...] conjunto de normas que regulam o comportamento do homem em sociedade [...]”. Para La Taille (2007), a moral se caracteriza como um fenômeno social, enquanto a ética é uma reflexão filosófica ou científica sobre esse fenômeno. A moral está relacionada a deveres, a um “[...] sistema de regras e princípios que respondem à pergunta ‘como devo agir?’” (La Taille, 2007, p. 49). Já a ética, segundo o autor, está relacionada à felicidade comum, à vida que se deseja viver e ao bem-estar social.

A respeito dos valores morais, Lepre e Trevisol (2023, p. 218) os definem como “[...] guias que orientam a vida social das pessoas e que influenciam seus pensamentos e comportamentos, construídos como consequência das interações sociais”. Já Marques, Tavares e Menin (2017, p. 3) os definem como

[...] aqueles que nos orientam como devemos ser e viver, conosco mesmo e com os outros, de modo a estar de acordo com os costumes, normas, princípios estabelecidos em nossa sociedade, culturas ou crenças e o que nos apregoa o que é certo, bom ou justo. Estamos falando, portanto, de valores ligados ao dever moral, e que vão além da obediência às leis.

Dessa forma, podemos citar como alguns dos valores morais a honestidade, o respeito, justiça, generosidade, lealdade, entre outros (La Taille, 2001). No caso de crianças, os valores morais são compartilhados cotidianamente com elas

nos diferentes espaços de convivência que frequentam, seja a família, a igreja ou a escola. Mas, de acordo com Piaget (1994), para que a criança entenda sobre o que é correto, prudente, justo, o que se deve ou não fazer, é necessário que, além das interações sociais, sua estrutura cognitiva esteja equilibrada o suficiente para acompanhar esse processo. Leite (2024) afirma, de acordo com a teoria piagetiana, que:

À medida que vamos nos desenvolvendo intelectualmente, abrimos a possibilidade a novas perspectivas de raciocínio e pontos de vista que me permite isso, mas se eu vou construir tudo isso, principalmente no aspecto moral, vai depender das relações sociais aos longos dos anos da vida (Leite, 2024, p. 59).

Em seus estudos sobre a moralidade, Piaget (1994) realizou experimentos e observações com crianças em jogos de regras, considerando importante investigar a construção da consciência de regras morais, pois, para o autor

[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. [...] As divergências doutrinárias só aparecem no momento em que se procura explicar como a consciência vem a respeitar as regras (Piaget, 1994, p. 23).

A partir de suas observações, Piaget (1994) considerou a existência de três tendências de juízo moral nas crianças: 1. pré-moralidade ou anomia; 2. heteronomia ou; 3. autonomia moral. É importante destacar que, para Piaget (1994), esses três tipos de juízo moral não são propriamente estágios fixos de desenvolvimento, mas atitudes dominantes que foram encontradas em determinadas idades.

A pré-moralidade se caracteriza pela ausência da consciência sobre regras, ou anomia. Nesse estágio, a criança ainda não possui desenvolvimento cognitivo o suficiente para entender normas, sendo movido apenas por suas necessidades primárias. La Taille, Oliveira e Dantas (2013, p. 49), baseados na Epistemologia Genética, citam que, na pré-moralidade, as crianças estão mais preocupadas em “[...] satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas [...]”.

Quando a criança começa a entender e acatar determinadas regras estabelecidas pelos adultos, como seus cuidadores, inicia-se a heteronomia. Neste tipo

de moral, a criança não tem plena consciência da importância das normas, mas as seguem por obediência a uma figura de autoridade, como os pais e professores. Piaget (1977) analisa que, na moral heterônoma:

[...] a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele (Piaget, 1977, p. 97).

Na moral heterônoma ocorre o que Piaget (1994) chama de respeito unilateral. É o respeito que a criança tem pelos adultos com os quais mais convive, e considera como autoridade. Neste estágio de juízo moral, a criança não vê o adulto como alguém de igual pra igual, mas como uma figura superior que deve ser respeitada, caso contrário haverá alguma consequência negativa que afete essa relação.

[...] 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 (Vinha; Tognetta, 2009, p. 528).

A moral heterônoma é importante para a criança por um determinado período, para que ela comece a entender aquilo que é apropriado ou não, os limites a serem seguidos, e a função social das regras. Vinha (2000) afirma que o desenvolvimento moral da criança se inicia dessa forma, “[...] legitimando as normas oriundas da pessoa que ela admira” (Vinha, 2000, p. 84). Apesar de, neste tipo de juízo moral, a criança apresentar um desenvolvimento cognitivo superior comparado à anomia, ela ainda não construiu a capacidade de descentração, ou seja, considerar a perspectiva do outro (Zan; Devries, 1998).

Freire (1991) cita que, a primeira infância é marcada pelo autocentrismo da criança, o que é comum. Porém, não é desejável que esse comportamento se estenda por muito tempo, como na adolescência e na fase adulta, por exemplo. O autor cita que isso será afetado a partir das relações que a criança irá estabelecer e seu conhecimento de mundo.

Dessa forma, espera-se que, com o desenvolvimento cognitivo e interações sociais que a criança estabelece, ela passe a entender a importância das regras, como por exemplo: sair sozinha sem avisar os pais pode deixá-los preocupados, além de que não é seguro que uma criança esteja sozinha em determinados lugares

ou horários, ou, não se deve bater em alguém porque não gostaria que um colega tivesse essa atitude. À essa perspectiva de descentração de si mesma, Piaget (1994) chamou de autonomia moral.

Por autonomia, Piaget não pretendia dizer a simples “independência” para fazer coisas por si mesmo sem auxílio. Ao invés disso, o indivíduo autonomamente moral segue regras morais próprias. Essas regras são princípios construídos pela própria pessoa e auto-reguladores (Zan; Devries, 1998, p. 54).

Como característica da moral autônoma, a criança começa a perceber relações contraditórias com a pessoa que considera como autoridade, como por exemplo, que em alguns momentos é permitido fazer algo, e logo em seguida já não é mais permitido. Sendo assim, começa a estabelecer relações de trocas e reciprocidade.

Nas palavras de Piaget (1994, p. 155), “[...] a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado”.

Assim, o desenvolvimento moral não se dá à revelia do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da pessoa. É preciso pensar moralmente, sentir e expressar-se moralmente. Leite (2024) define a autonomia moral na perspectiva piagetiana como “[...] a criança sai do seu estado inicial de egocentrismo inconsciente, atingindo maior compreensão e trabalhando com a cooperação (respeito mútuo) [...]” (Leite, 2024, p. 72). Sendo assim, na autonomia moral a criança começa estabelecer relações de reciprocidade, guiando-se por si mesma e considerando o todo, sem a necessidade de que um adulto imponha as regras. Esse tipo de juízo moral não deve ser confundido com liberdade para fazer o que quiser sem medir as consequências, pois na autonomia são consideradas as perspectivas, os sentimentos alheios, direitos e diferenças de todas as partes, buscando um bem comum.

As relações de respeito mútuo, entre pessoas que se consideram iguais, levam à uma moral autônoma. Autônoma é a pessoa que governa a si mesma, mas considerando sempre o outro por vontade própria. Não é simplesmente eu fazer o que eu quero. É eu considerar o que é melhor para nós, ao tomar uma decisão (Vinha, 1999, p. 26).

Rodrigues e Bataglia (2022, p. 552) afirmam que “[...] não ocorre uma transição natural do respeito unilateral para o respeito mútuo, já que ambos podem

continuar existindo de forma simultânea”. Ou seja, a criança pode estabelecer relações de respeito mútuo com os amigos e continuar mantendo relações de respeito unilateral com figuras que considera como autoridade, por exemplo. Para que a criança estabeleça maiores relações de reciprocidade e supere o egocentrismo característico da moral heterônoma, é necessário que, além do desenvolvimento cognitivo, a vivência de interações sociais de cooperação.

Rodrigues e Bataglia (2022) também afirmam que a heteronomia presente na infância “[...] se deve, em grande parte, às relações de coação social que surgem primeiramente no seio familiar” (Rodrigues; Bataglia, 2022, p. 551). Isso porque a família tem um papel fundamental no desenvolvimento moral, caracterizando-se como o primeiro ambiente de socialização.

Para a criança é muito importante a forma com que os outros a veem, principalmente seus cuidadores mais próximos, pois, na infância, se é “[...] especialmente sensível ao julgamento das pessoas que o rodeiam” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 30). É no contato com a família que a criança irá iniciar seu entendimento sobre valores que farão parte de toda sua vida. Vinha (1999, p. 23) assinala: “Na primeira infância, até os quatro anos, a família tem um peso muito grande. A interação com esses vários ambientes é que vai formando o desenvolvimento moral da criança”.

Outra rede de convivência que faz parte do desenvolvimento da moralidade na criança é a escola. Além da função social de ensino e formação acadêmica, a socialização da criança no ambiente escolar traz aprendizado sobre valores morais, pois, mesmo que não seja do conhecimento do professor, ele está cotidianamente expressando o que as crianças devem ou não fazer, o considera justo, certo, errado etc. (Zan; Devries, 1998).

Valores morais como respeito, solidariedade, justiça, honestidade, cooperação e empatia são estabelecidos como objetivos educacionais em documentos que norteiam a educação no Brasil, como a LDBEN (Brasil, 1996) e a BNCC (Brasil, 2017). Porém, não há como ensiná-los diretamente aos estudantes, como um conteúdo específico sobre moralidade, por exemplo. Diferente dos conteúdos programáticos ensinados pelos professores, não é possível que a criança aprenda a respeitar o outro, ou ser justo em relação aos seus amigos através de lições, mas sim por meio de experiências que estabelece nas relações sociais (Vinha, 1999).

Dessa forma, o professor tem um papel fundamental em promover

interações sociais em sala de aula para que a criança, além de desenvolver valores, também alcance a autonomia moral. Essa rede de relações estabelecida entre estudante, colegas de sala, professores, coordenadores e diretores é caracterizada como ambiente sociomoral. De acordo com Zan e Deries (1998, p. 31), o ambiente sociomoral escolar é “[...] toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola”.

Piaget (1994) definiu dois tipos de ambientes sociomorais, sendo cooperativo ou coercitivo. Em um ambiente cooperativo, valoriza-se a discussão e interações sociais; o respeito mútuo; a troca de ideias e diferentes pontos de vista; tomada de decisões e atividades em grupo. Para o autor, a cooperação aparece como elemento central no desenvolvimento moral, pois é através da cooperação que a criança supera o egocentrismo, considerando a perspectiva do outro.

A perspectiva epigenética piagetiana elege a sala de aula como ambiente no qual o/a aluno/a deve aprender a pensar, procurar por si mesmo/a, com possibilidade de crítica livre para o desenvolvimento independente. Em tal contexto, e para a consecução desse tipo de educação, não é possível que o autoritarismo seja a forma relacional dominante, pois qualquer forma de regime autoritário se caracteriza por tolher os pressupostos básicos para o saudável desenvolvimento infantil e a formação de autonomia moral (Rodrigues; Bataglia, 2022, p. 552).

Já um ambiente coercitivo se caracteriza pela imposição de regras, respeito unilateral e uma relação assimétrica, em que um lado (professor) impõe e os estudantes obedecem. Segundo Piaget (1994), as relações de coação reforçam o egocentrismo da criança, dificultando situações de reciprocidade. Isso ocorre pois, quando os estudantes não fazem parte das tomadas de decisões e possuem pouca oportunidade de diálogo, “[...] torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, de preocupação com o bem-estar comum e de ter um comportamento responsável” (Vinha *et al.*, 2016, p. 100).

O ambiente sociomoral escolar é constituído a partir das relações sociais predominantes. Isso está associado às visões de mundo, concepções e abordagens do professor, incluindo a forma de mediar conflitos entre os estudantes. Como já citado neste trabalho, os conflitos entre pares, a depender de como são abordados pelos professores, podem potencializar situações de desenvolvimento moral em sala de aula, pois possibilitam trocas de perspectiva e diálogo sobre regras de convivência. Para maior aprofundamento sobre a temática, o próximo subcapítulo trará

duas diferentes concepções de conflitos entre pares, e a relação com o desenvolvimento moral.

3.1 AMBIENTE SOCIOMORAL E OS CONFLITOS ENTRE PARES

Os conflitos, discussões, brigas ou problemas de convivência entre estudantes são acontecimentos que fazem parte do cotidiano escolar. Entre os casos mais comuns, pode-se citar: agressões verbais e físicas; dificuldade de comunicação; disputa por espaço ou materiais, entre outros. “O chamado conflito escolar (mediado) pode ser uma questão disciplinar entre professor e aluno, problemas de comportamento de um aluno com outro aluno ou, ainda, com um grupo de alunos” (Guedes; Pascual, 2017, p. 163).

Chiaparini, Silva e Leme (2018) afirmam que, comumente, os conflitos são confundidos com violência, apesar de possuírem significados diferentes. Para as autoras, o conflito pode ou não envolver violência, sendo o conflito uma “[...] situação de oposição entre pessoas envolvidas em uma interação social” (Leme, 2009 *apud* Chiaparini; Silva; Leme, 2018, p. 604) e a violência um caso em que se usa força física como intervenção, “[...] coagindo ou obrigando o outro a obedecê-lo” (Leme, 2009 *apud* Chiaparini; Silva; Leme, 2018, p. 604).

Pesquisas apontam que mediar esses conflitos entre pares é uma das maiores dificuldades dos professores em sala de aula (Tognetta, 2022; Alves *et al.*, 2022; Chiaparini; Silva; Leme, 2018; Vinha; Tognetta, 2009). Devido à recorrência de problemas relacionados à indisciplina e quebra de regras por parte dos estudantes, os professores muitas vezes se sentem despreparados e impotentes para intervir na resolução de conflitos, e com frequência acabam optando por soluções rápidas apenas como um mecanismo de controle, mas que não tratam o conflito de fato.

O ambiente sociomoral da sala de aula será impactado pela concepção que o professor tem sobre os conflitos. Para Vinha (2003), existem duas grandes concepções sobre os conflitos entre pares na educação: a tradicional e a construtivista. Na concepção tradicional, os conflitos são vistos como negativos para o bom andamento das relações entre pares, e devem ser evitados ao máximo. A partir dessa concepção, a forma de lidar com os conflitos é os ignorando quando ocorrem, ou estabelecendo diversas regras desvinculadas às reais necessidades da escola; como formas de vigilância e punições.

Como exemplo de resoluções em uma concepção tradicional: ocorre um desentendimento entre dois estudantes em um jogo na aula de Educação Física, em que os envolvidos se agredem, e para punir os estudantes o professor decide deixá-los sem recreio. Em uma outra situação, o professor de matemática cria uma regra estipulando que quem briga em sala de aula fica sem Educação Física. Percebe-se que as sanções e regras estipuladas nestes dois casos não têm relação com os conflitos, sendo assim, o estudante sofre uma consequência pelos seus atos, mas não reflete o porquê as regras são importantes e que, quando violadas, todos são prejudicados. Nas palavras de Vinha (1999, p. 19): “[...] é importante associar uma regra a um bem-estar e às consequências do não cumprimento dessa regra. Tem de haver sentido na existência da regra, para um bom convívio social”.

Vinha (2003) ressalta que esses procedimentos educativos desvinculados do conflito em si podem funcionar no momento, mas não trazem ensinamentos a longo prazo. A autora (2003) afirma que criar apenas mecanismos de controle e punições em situações de conflitos, como culpabilizar, ameaçar e punir, faz com que o estudante siga as regras apenas pelo temor a uma autoridade, como a do professor ou diretor, e esses mecanismos reforçam a heteronomia do estudante, muitas vezes agravando o problema.

Se a escola concebe que paz é sinônimo de ausência de conflitos, em geral estabelecerá muitas regras para evitar sua ocorrência, ou intervirá diretamente neles, interrompendo-os sem auxiliar as crianças a chegarem a uma solução satisfatória (Vinha; Tognetta, 2014). Por outro lado, as consequências que estabelece para os conflitos, assim como o estilo de gestão, mais ou menos democrático, pode prover experiências significativas para as crianças resolverem de modo construtivo seus conflitos (Chiaparini; Silva; Leme, 2018, p. 605).

Dessa forma, a mediação de conflitos que os professores realizam interfere na rotina e nas relações construídas pelos estudantes. Vinha e Tognetta (2009) afirmam que, em uma perspectiva construtivista, os conflitos são vistos como acontecimentos naturais nas relações, e podem ser uma oportunidade para que o estudante aprenda a respeito de valores, regras e se desenvolva em aspectos sociais, cognitivos e morais. Nessa perspectiva, o professor não foca na solução rápida dos conflitos, mas considera todo o processo envolvido na resolução. Valoriza-se entender os motivos que levaram ao desentendimento, e a forma que o ocorrido impactou o cotidiano dos estudantes, buscando a melhor forma de solucionar para que nenhuma

das partes envolvidas se sinta injustiçada ou desrespeitada.

A concepção sobre os conflitos do professor e, conseqüentemente, o tipo de intervenção realizada por ele ao deparar-se com desavenças entre as crianças e jovens, interfere nas interações entre os alunos e no desenvolvimento socioafetivo dos mesmos, transmitindo mensagens que dizem respeito à moralidade (Vinha; Tognetta, 2009, p. 532).

Piaget (1994) defende que os desequilíbrios que ocorrem no indivíduo diante de um conflito, intraindividuais ou interindividuais, são necessários para o seu desenvolvimento, tanto intelectual quanto moral. Seguindo a mesma perspectiva, Zan e Devries (1998) afirmam que, é através da confrontação com os desejos e ideias de outros que ocorre a descentração de uma única perspectiva, promovendo o desenvolvimento da criança.

Mas, para que haja esse desenvolvimento almejado na escola, é necessário que o ambiente sociomoral construído pelo professor possibilite situações que o promovam. Frick, Menin e Tognetta (2013, p. 95) afirma que “[...] o tipo de relação estabelecida no ambiente escolar, especialmente em sala de aula, e a forma como o professor resolve conflitos vão influenciar diretamente nesse aprendizado”.

Com o objetivo de analisar os tipos de resolução de conflitos, Frick, Menin e Tognetta (2013) realizaram observações em duas salas de aula com diferentes tipos de organização pedagógica e dois ambientes sociomorais distintos. Após a coleta de dados, as autoras concluíram que o ambiente sociomoral e a forma de socialização de cada um “[...] influenciam no modo como os alunos interagem e resolvem conflitos entre pares [...]” (Frick; Menin; Tognetta, 2013, p. 108).

As autoras (2013) relataram que, na sala de aula com características de um ambiente coercitivo, a professora utilizava punições e ameaças para obter disciplina, e as atividades realizadas não favoreciam a cooperação. “As ações promovidas pela professora em nada favoreciam a cooperação, a descentração e a troca de pontos de vista, tão necessárias para o desenvolvimento da autonomia e para a aprendizagem de resoluções assertivas de conflitos” (Frick; Menin; Tognetta, 2013, p. 101).

Já na sala de aula em que predominava um ambiente sociomoral cooperativo, Frick, Menin e Tognetta (2013) discorrem que as regras eram claras e respeitadas tanto pelos estudantes quanto pela professora, e o diálogo e as trocas entre pares eram valorizadas se comparadas ao ambiente sociomoral predominantemente

coercitivo. As autoras (2013) citam que, neste ambiente:

Os alunos apresentavam um bom relacionamento entre si, respeitavam os colegas e os auxiliavam de modo espontâneo, buscando resolver pequenos problemas sem procurar auxílio com a professora, utilizando-se de argumentos verbais. Cuidavam de seu material e do ambiente com autonomia. As atividades propostas e o modo de conduzi-las fomentavam a cooperação, a troca de ideias e a assunção de papéis (Frick; Menin; Tognetta, 2013, p. 101).

Zan e Devries (1998), ao investigar três salas de aula com organizações pedagógicas diferentes, também concluíram que a sala de aula com características de cooperação e construtivismo, denominada na pesquisa como comunidade, favorecia relações mais amistosas aos estudantes, que buscavam resoluções para os conflitos e “[...] se preocupavam em preservar seus relacionamentos [...]” (Zan; Devries, 1998, p. 91). As autoras (1998) também descrevem algumas atitudes do professor construtivista para mediar conflitos, como por exemplo: manter a calma e controlar as reações no momento que o conflito ocorre; permitir que as crianças falem o que sentem e sugiram resoluções; reconhecer os sentimentos das crianças envolvidas, entre outras.

Alves *et al.* (2022), ao analisar situações conflituosas interpares no contexto da Educação Infantil, concluíram que não é possível produzir valores sociomoris na escola a partir de práticas autoritárias, mas sim, através de um ambiente sociomoral cooperativo, pois este possibilita situações de descentração à criança, e conduzem “[...] à solidariedade, à autonomia, ao senso de justiça” (Alves *et al.*, 2022, p. 343).

Chiaparini, Silva e Leme (2018) realizaram uma pesquisa de campo com o objetivo de identificar como os conflitos interpessoais são compreendidos e abordados por professores em formação e recém-formados no curso de pedagogia de uma determinada instituição. As autoras (2018) concluíram que a maior parte dos participantes consideraram os conflitos como negativos para o ambiente escolar, e que não se sentiam preparados para a mediação, apresentando em suas narrativas uma lacuna na formação inicial. Segundo elas, “[...] é preciso desmistificar a ideia de negatividade apresentada nos conflitos escolares e buscar entender o contexto em que eles ocorrem, em que situação a criança se encontra, para poder repensar as práticas pedagógicas [...]” (Chiaparini; Silva; Leme, 2018, p. 605).

A partir do referencial teórico sobre conflitos entre pares em uma visão

construtivista e suas contribuições para o desenvolvimento da criança, destaca-se a necessidade que a temática perpassa por todo os componentes curriculares da Educação Básica, incluindo a Educação Física.

As aulas de Educação Física apresentam algumas características diferentes das demais que compõe o currículo da escola, como por exemplo: 1. O espaço, geralmente uma quadra, ou ambiente aberto em que os estudantes possam se movimentar para a realização dos conteúdos relacionados à prática corporal; 2. Os conteúdos específicos, que em grande parte estão associados ao desenvolvimento de capacidades físicas e regras; 3. O compartilhamento de materiais como bolas; arcos etc. Essas particularidades do componente curricular podem facilitar a existência de conflitos entre os estudantes.

No caso das aulas de Educação Física, é comum que sejam observados conflitos entre os alunos quando há a possibilidade de escolher uma prática corporal preferida, já que cada um gosta mais de uma atividade do que de outra, ou de escolher os componentes de sua equipe para a realização de uma prática competitiva ou não, e até mesmo durante o decorrer das atividades, principalmente quando há comparação entre desempenhos ou seleção de vencedores (Oliveira; Silva, 2018, p. 2).

Oliveira e Silva (2018), ao investigar a concepção de professores de Educação Física a respeito dos conflitos entre pares, citam que a maioria dos participantes relatou os acontecimentos como algo totalmente negativo ao bom andamento das aulas. De acordo com as autoras (2018), os entrevistados não tinham a percepção de que os conflitos podem “[...] estimular a percepção e discussão de diferentes pontos de vista e o exercício da compreensão, da boa convivência, ou ao menos, da tolerância do outro (Oliveira; Silva, 2018, p. 10).

[...] Nos relatos dos professores, a maioria dos conflitos que existe atualmente nas escolas torna-se de difícil resolução pela falta de preparo dos profissionais envolvidos. Existe um consenso entre os professores de que eles não foram preparados para lidar com tais situações e que não existe uma metodologia educacional que possa ser praticada em todas as situações (Oliveira; Silva, 2018, p. 8).

Lima e Saladini (2016) afirmam que existe uma concepção de que os conteúdos específicos da Educação Física garantem a socialização dos estudantes através de jogos cooperativos e esportivos, por exemplo. Porém, os autores (2016) afirmam que apenas submeter os estudantes a regras não garante o processo de

desenvolvimento moral, pois

este processo dependerá de como o professor age nas aulas que, nesta disciplina, tem características específicas, entre elas o convívio entre os alunos de uma forma bem mais próxima (contato físico), se comparado a outras situações de sala de aula. Portanto, é preocupação também desse professor o processo de socialização (Lima; Saladini, 2016, p. 143).

Devido a importância do papel do professor na mediação de conflitos e na construção do ambiente sociomoral escolar, considera-se que estas temáticas devem fazer parte da formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, pois “[...] a ação docente na Educação Física deve também garantir este espaço para o desenvolvimento humano, contribuindo para a formação de personalidades autônomas” (Lima; Saladini, 2016, p. 143).

Para que haja aprofundamento sobre a temática, e esta pesquisa atinja os objetivos propostos, considera-se necessário destacar o que os estudos da área educacional têm apontado sobre o tema conflitos entre pares e desenvolvimento moral. Sendo assim, o próximo subcapítulo apresenta um levantamento sobre o tema na revista *Schème*, especializada em publicar pesquisas baseadas na Epistemologia e Psicologia Genética.

3.2 ANÁLISE DE PESQUISAS SOBRE CONFLITOS ENTRE PARES E DESENVOLVIMENTO MORAL

Com intuito de mapear pesquisas que tratam sobre conflitos entre pares e desenvolvimento moral, realizou-se um levantamento sobre o tema na revista *Schème*, especializada em publicar pesquisas inéditas baseadas na Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget.

A busca por publicações aconteceu por meio do acesso remoto à revista eletrônica, através dos títulos, resumos e palavras-chaves, utilizando os descritores em português: 1 – Conflitos; 2 – Desenvolvimento Moral; 3 – Moralidade; 4 – Educação Física, e delimitou-se o período de 2008 a 2023. Os critérios de inclusão consistiram em: 1 - Artigos que se relacionavam com desenvolvimento moral e conflitos entre pares; 2 – Pesquisas que tratavam sobre a Educação Básica; 3 – Pesquisas que tratavam sobre desenvolvimento moral e Educação Física; 4 – Artigos completos. Como critério de exclusão, adotou-se os estudos que não abordassem conflitos entre pares, ou desenvolvimento moral, ou Educação Física, ou ainda outros produtos publicados

no periódico, como resenhas de obras, por exemplo.

A partir dos critérios de inclusão/exclusão, para a seleção dos estudos a serem analisados, leu-se os títulos e resumos dos trabalhos completos disponibilizados pela revista. Foram localizadas 266 pesquisas no período de 2008 a 2023. Dessas 266, localizou-se 60 que tratam do desenvolvimento moral na Educação Básica. Dentre os 60, 18 artigos abordam o tema conflitos entre pares, e apenas um artigo dentre eles, tratou das aulas de Educação Física.

Após a seleção dos 18 artigos, elaborou-se um quadro com as informações gerais contendo autores, ano de publicação, e link de acesso (Quadro 1). Em seguida, realizou-se a análise das pesquisas, buscando as principais contribuições relacionadas ao tema conflitos entre pares e desenvolvimento moral.

Quadro 1 – Informações gerais sobre as pesquisas selecionadas (Título, autores, ano de publicação e link de acesso)

Título da pesquisa	Autores	Ano	Link
É Possível a Prevenção à Violência na Escola? Um Estudo Teórico Comparativo entre o Programa Faustlos e Jogos de Sentimentos Baseados na Epistemologia Genética de Piaget.	TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BARBUTO, Ana Cristina Buck Marzagão; CANOVAS, Maria Fernanda Klaumann.	2010	É Possível a Prevenção à Violência na Escola? Um Estudo Teórico Comparativo entre o Programa Faustlos e Jogos de Sentimentos Baseados na Epistemologia Genética de Piaget Schème
Sentimentos sobre a Escola Presentes em Estudantes com e sem Histórico de Fracasso.	VIVALDI, Flávia Maria de Campos; DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga.	2012	Sentimentos sobre a Escola Presentes em Estudantes com e sem Histórico de Fracasso Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
Indisciplina no ensino técnico: representações sociais de professores.	ENDO, Kátia Hatsue; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte.	2012	Indisciplina no ensino técnico: representações sociais de professores Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
O perdão como componente moral em crianças do primeiro ano do ensino fundamental.	LEPRE, Rita Melissa; INÁCIO, Amanda Kami Mura.	2014	O Perdão como Componente Moral em Crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas

A compreensão de crianças e adolescentes a respeito da trapaça.	SCHÜNEMANN, Haller Elinar Stach <i>et al.</i>	2016	A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES A RESPEITO DA TRAPAÇA Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
Mediação de conflitos e julgamento de dilemas morais: contribuições da psicologia genética à educação	GUEDES, Julio Cledson de Oliveira; PASCUAL, Jesus Garcia.	2016	MEDIÇÃO DE CONFLITOS E JULGAMENTO DE DILEMAS MORAIS: Contribuições da psicologia genética à educação Schème
A relação entre desenvolvimento moral e violência: contribuições para a educação.	ALVES, Sabrina Sacoman Campos; DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar	2017	A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO MORAL E VIOLÊNCIA: contribuições para a educação Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
Juízo de adolescentes referente a punições em uma situação de desonestidade acadêmica.	ROMANELI, Mariana Santolin; ALENCAR, Heloisa Moulin de; LIMA, Mayara Gama de	2017	JUÍZO DE ADOLESCENTES REFERENTE A PUNIÇÕES EM UMA SITUAÇÃO DE DESONESTIDADE ACADÊMICA Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
Educação moral para o perdão em crianças.	ABREU, Eloá Losano de; MOREIRA, Pollyana de Lucena; NETO, Júlio Rique.	2018	EDUCAÇÃO MORAL PARA O PERDÃO EM CRIANÇAS Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
Contemporaneidade e a convivência democrática na escola	VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto Amaral; MORO, Adriano.	2019	CONTEMPORANEIDADE E A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
Adolescência, bullying e contemporaneidade: a liquidez das relações humanas.	TREVISOL, Maria Teresa Ceron; TESSARO, Mônica; MATTANA, Patrícia.	2019	ADOLESCÊNCIA, BULLYING E CONTEMPORANEIDADE: A liquidez das relações humanas Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas

Dimensões intelectual e afetiva do juízo moral de estudantes sobre manifestações de preconceito	GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza; OLIVEIRA, Francismara Neves de.	2019	DIMENSÕES INTELECTUAL E AFETIVA DO JUÍZO MORAL DE ESTUDANTES SOBRE MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITO Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
As contribuições psicogenéticas para a convivência democrática: da escola para a vida.	OLIVEIRA, Bianca de.	2019	AS CONTRIBUIÇÕES PSICOGENÉTICAS PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA: Da escola para a vida Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
Bullying e cyberbullying entre estudantes adolescentes: um panorama das pesquisas publicadas nas bases de educação, educação física, psicologia e saúde coletiva entre 2017 e 2021.	ALMEIDA, Sérgio Luís Evangelista de; OLIVEIRA, Francismara Neves de.	2022	BULLYING E CYBERBULLYING ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES: Um panorama das pesquisas publicadas nas bases de educação, educação física, psicologia e saúde coletiva entre 2017 e 2021 Schème
Educação em valores sociomoraes na educação infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade	SILVEIRA, Amanda; LEPRE, Rita Melissa	2022	EDUCAÇÃO EM VALORES SOCIOMORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade Schème
Educação em valores morais: conceitos, procedimentos e formação de profissionais da educação	COUTO, Leandra Lúcia Moraes; ALENCAR, Heloisa Moulin de.	2022	EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS: Conceitos, procedimentos e formação de profissionais da educação Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
Avaliação do clima escolar em uma escola pública do ensino fundamental II e ensino médio—as possibilidades de diagnóstico e intervenção na dimensão das relações sociais na escola.	ZUCCOLI, Maria Cristina da Silva Araújo; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva.	2022	AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO – as possibilidades de diagnóstico e intervenção na dimensão das relações sociais na escola Schème

A relação professor-aluno e a educação em valores morais na escola	LEPRE, Rita Melissa; TREVISOL, Maria Teresa Ceron.	2023	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS NA ESCOLA Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas
--	---	------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Entre os 18 artigos selecionados, destacam-se as principais contribuições de sete pesquisas relacionadas ao tema conflitos entre pares, desenvolvimento moral e ambiente sociomoral as quais, por sua ligação direta com nosso tema de pesquisa, apresentamos mais detalhadamente a seguir.

Tognetta, Barbuto e Canovas (2010), objetivaram comparar dois programas que buscam a prevenção às formas de violência na escola: o projeto de prevenção à violência Faustlos, e o trabalho com sentimentos numa perspectiva piagetiana. De acordo com as autoras (2010), enquanto a primeira proposta busca “[...] controle externo, pela imitação e observação do professor, colegas ou dos personagens apresentados [...]” (Tognetta; Barbuto; Canovas, 2010, p. 149), o trabalho com sentimentos numa perspectiva piagetiana considera a qualidade dos ambientes sociomorais na formação do sujeito, e busca desenvolver valores morais por meio da cooperação.

As autoras (2010) destacam a necessidade de ambientes favoráveis ao desenvolvimento moral das crianças na escola, e citam que a mediação de conflitos entre pares pode “[...] propiciar ao aluno experiências educativas de interação social [...]” (Tognetta; Barbuto; Canovas, 2010, p. 134). A referida pesquisa aponta que, através da metodologia utilizada no trabalho com sentimentos numa perspectiva piagetiana, é possível que a criança reconheça os seus sentimentos e os dos outros de forma autônoma.

Lepre e Inácio (2014) investigaram, através de entrevistas e observações, o perdão como componente moral em situações de conflitos com crianças do ensino fundamental. Em observação realizada em sala de aula, a pesquisa apontou que a relação da professora com as regras e com a resolução de conflitos se mostrou arbitrária, e que em muitas situações era preferível não realizar algumas atividades em grupo, “[...] numa clara atitude de evitar ao invés de enfrentar e utilizar a situação de conflito como mote para discussões morais com as crianças” (Lepre; Inácio, 2014, p. 102). As autoras (2014) concluíram que, para que o perdão se desenvolva como

componente moral, é necessário que haja “[...] descentração do agredido e trocas de pontos de vista, buscando entender as motivações que levaram o agressor a agir de determinada forma” (Lepre; Inácio, 2014, p. 106).

Alves e Dongo-Montoya (2017), se propuseram a pesquisar sobre violência e desenvolvimento moral na escola, pois, segundo os autores, os temas estão relacionados pois envolvem “[...] o respeito entre as pessoas e entre as pessoas e as regras” (Alves; Dongo-Montoya, 2017, p. 76). Ao investigar duas escolas em que se predominavam ambientes sociomoraes distintos, concluíram que, em um ambiente sociomoral cooperativo, em que se estabelecem relações de reciprocidade, apresentou-se uma maior noção de violência pautada em princípios de respeito mútuo, e maior aproximação com a moral autônoma

[...] crianças e adolescentes que vivenciam um ambiente cooperativo, participando ativamente das questões sociomoraes em que estão envolvidas, podem alcançar um maior desenvolvimento moral, que se expressa por uma forma de respeito que Piaget denomina como Respeito Mútuo (Alves; Dongo-Montoya, 2017, p. 73).

Almeida e Oliveira (2022), analisaram produções científicas publicadas em bases das áreas de educação, Educação Física, psicologia e saúde coletiva entre 2017 e 2021 relacionadas ao *bullying/cyberbullying* em estudantes adolescentes, identificando, principalmente, as pesquisas que se apoiaram na teoria piagetiana sobre o desenvolvimento sociomoral. A busca apontou que, ambientes sociomoraes que contribuem para as soluções de conflitos que se afastam de ações coercitivas, violentas, arbitrarias e heterônomas, contribuem a médio e longo prazo para o desenvolvimento moral dos estudantes adolescentes.

Vinha, Nunes e Moro (2019) apresentam em sua pesquisa dados que mostram que a indisciplina e a violência na escola são considerados como alguns dos fatores mais preocupantes na rotina dos professores. Esse cenário mostra, mais uma vez, que a escola precisa oferecer possibilidades para que os estudantes desenvolvam valores morais como respeito mútuo e solidariedade, buscando uma convivência harmônica e democrática.

Mais do que garantir a permanência na escola, é preciso que essa instituição ofereça oportunidades para que as crianças e jovens aprendam a se relacionar de forma mais respeitosa e satisfatória, que favoreça o desenvolvimento da capacidade de expressar suas perspectivas sem causar dano aos outros e de buscar soluções dialógicas, não violentas e respeitosas para seus conflitos

(Vinha; Nunes; Moro, 2019, p. 134).

Em estudo realizado com projetos sobre educação em valores nas escolas, os dados apontam que a grande maioria possui um caráter de doutrinação, desenvolvidos em um curto espaço de tempo e, muitas vezes, se mostravam contrários à real vivência da escola (transmitia uma coisa e vivia outra), e por isso falham (Menin; Bataglia; Zechi, 2013). Dessa forma, para que os estudantes consigam desenvolver valores morais, é necessário que a escola possibilite um ambiente de convivência democrática, “[...] quando coloca em ação a justiça, o respeito, a solidariedade, a igualdade e a equidade” (Vinha; Nunes; Moro, 2019, p. 138).

Lepre e Trevisol (2023) destacam a importância de refletir sobre a relação professor-aluno, e como essa relação influencia na educação em valores morais na escola. De acordo com as autoras, o professor possui uma posição relevante para estabelecer um ambiente sociomoral cooperativo, e deve ter a educação em valores morais como parte de seu planejamento, não com o objetivo de transmitir ou ensinar, mas possibilitar reflexões sobre eles nas situações cotidianas, como na mediação e resolução de conflitos. Para além dos conteúdos, os professores ensinam valores morais cotidianamente aos estudantes através de suas próprias condutas, pois “é sendo um professor justo que se ensina o valor e o princípio de justiça aos alunos [...], não como um conceito, mas como um princípio de conduta” (Trevisol, 2009 *apud* Lepre; Trevisol, 2023, p. 225).

Dadas as contribuições das pesquisas citadas e a relevância do tema conflitos entre pares e desenvolvimento moral no ambiente escolar, salienta-se a necessidade de que professores reflitam sobre a resolução de conflitos e a convivência democrática. Como indicado anteriormente, trata-se de importante temática para a formação de professores. Reconhecer as concepções dos futuros professores de Educação Física sobre a temática também é importante porque revela o espaço que essas discussões têm na formação básica para a atuação na docência, na Educação Básica. É nestas justificativas que o problema da presente pesquisa, já mencionado na introdução está ancorado. Para responder a essas perguntas, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa é apresentado no próximo capítulo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada se define como estudo de caso qualitativo. Para a sua realização, houve, primeiramente, tramitação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP - UEL), e aprovação com o parecer consubstanciado sob o número 6.698.864.

De acordo com André (2013, p. 97), o estudo de caso na área educacional busca “[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”. Dessa forma, por mais que o objeto de estudo tenha uma particularidade específica a ser analisada, a pesquisa deve considerar a multiplicidade de aspectos envolvidos no caso. Para a autora (2013), a característica mais distintiva do estudo de caso, comparado às outras metodologias de pesquisa, é “[...] a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada” (André, 1984, p. 52).

André (2013) define como referências para a condução dos estudos de caso a existência de três fases, sendo elas: exploratória; fase de coleta dos dados e fase de análise sistemática de dados. Segundo a autora (2013), a fase exploratória

[...] é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados (André, 2013, p. 98).

Sendo assim, a fase exploratória se caracteriza como a organização inicial da pesquisa. Neste momento, é elaborada a problemática que irá conduzir o estudo e o caso a ser analisado, pois, a definição do caso e a estratégia para a coleta de dados “[...] está relacionada com a maneira como você define sua(s) questão(ões) inicial(is) da pesquisa” (Yin, 2015, p. 34).

Em seguida ocorre a coleta dos dados, que, segundo André (1984), pode ocorrer de diversas formas, como por observação, fotografia, entrevistas, documentação, gravações e anotações de campo. Após a aplicação do instrumento de

coleta, inicia-se a análise sistemática dos dados e a elaboração do relatório.

Segundo André (2013), a análise está presente em vários momentos da pesquisa, “[...] tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (André, 2013, p. 101). Para auxiliar no momento da análise, a autora sugere alguns procedimentos, que serão detalhados nos tópicos a seguir.

4.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição de Ensino Superior pública, localizada no norte do Paraná, e fundada em 1970. A universidade é dividida em 9 centros que oferecem 53 cursos de graduação, dentre eles a formação em Educação Física.

De 2004 a 2022, a formação para estudantes de bacharelado e licenciatura em Educação Física, na referida universidade, era dividida em currículos diferentes, cada uma com 4 anos de duração, mas, a partir de 2023, o curso passou a conter um novo currículo com entrada única (bacharel e licenciatura), e etapa de formação específica para escolha do estudante a partir do 3º ano.

Devido a alteração no currículo, os estudantes entrevistados que cursavam o 2º ano participavam, no momento da coleta de dados, da última turma do currículo antigo, implantado em 2005 (e com algumas alterações no ano de 2015), regido pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02, de 2002 (Brasil, 2002a, 2002b), com o objetivo de promover a formação de professores para a atuação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em escolas ou Instituições que ofereçam: Educação Infantil, Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos e atendimento educacional para Portadores de Necessidades Especiais¹. Dessa forma, a escolha pelos 2º e 4º anos se deu com o objetivo de entrevistar estudantes em diferentes períodos da formação, a fim de comparar os dados.

No total, 34 licenciandos aceitaram participar da pesquisa no primeiro contato com a pesquisadora, sendo 18 estudantes do 2º ano e 16 estudantes do 4º ano. Porém, nos contatos posteriores para a coleta de dados, somente 20 estudantes retornaram para a realização da entrevista. Sendo assim, a amostra contou com a participação de 10 estudantes do 2º ano de licenciatura em Educação Física, e 10

¹ Essa nomenclatura não é mais utilizada; o termo atualmente adequado é "pessoas com deficiência".

estudantes do 4º ano do mesmo curso. Como critérios de inclusão para participação da pesquisa, o estudante deveria: 1) estar matriculado no 2º ano ou 4º ano do curso de Educação Física; 2) ter manifestado voluntariamente por meio do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) (APÊNDICE A) interesse no estudo; 3) ter mais de 18 anos. Como critérios de exclusão foram estabelecidos: 1) pertencer ao 1º e 3º ano do curso de Educação Física; 2) não apresentar o TCLE assinado; 3) ser estudante do 2º e 4º ano de Educação Física de outras instituições; 4) ter menos de 18 anos.

4.3 INSTRUMENTO

Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos: entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) e protocolo de análise documental (APÊNDICE C). Segundo André (2013, p. 100), “[...] no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais”.

Yin (2015, p. 114) também afirma que, “[...] uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista”, e que, nesta metodologia, as entrevistas são fluídas, como conversas guiadas por perguntas. O autor também descreve que há três tipos de possíveis entrevistas no estudo de caso: entrevistas prolongadas, entrevistas curtas e entrevistas de levantamento.

As entrevistas de levantamento, segundo Yin (2015), utilizam um questionário estruturado e produzem dados quantitativos como parte da evidência do estudo de caso. As entrevistas prolongadas, “[...] podem tomar cerca de duas ou mais horas, tanto em único encontro como em múltiplos encontros [...]” (Yin, 2015, p. 115). E as entrevistas curtas, como a utilizada nesta pesquisa

[...] podem ser mais focadas e tomar apenas cerca de uma hora. Nessas situações, as entrevistas até podem permanecer abertas e ser em tom de conversa, mas é provável que se siga o seu protocolo do estudo de caso (ou uma parte dele) mais rigorosamente (Yin, 2015, p. 115).

A seguir, será apresentada de forma mais detalhada a organização da entrevista semiestruturada.

4.3.1 Organização da Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada com 13 perguntas foi organizada com o objetivo de conhecer as significações dos licenciandos a respeito de conflitos entre pares, tanto em experiências na Educação Básica, como em vivências durante a graduação. A fim de preservar o anonimato, os licenciandos foram nomeados com a letra “P” acompanhada do número da ordem em que foi realizada a entrevista e o ano da graduação que estava cursando. Por exemplo: P01-2º diz respeito ao primeiro estudante entrevistado do 2º ano de graduação, e assim sucessivamente.

Para alcançar o objetivo, primeiramente foram questionados sobre informações gerais como nome; idade; sexo; série em curso na graduação; previsão de conclusão; e experiências na Educação Básica. Em seguida, foram feitas quatro perguntas relacionadas à formação inicial do participante, como suas expectativas iniciais e suas considerações sobre a graduação até o momento, incluindo a temática de conflitos entre pares. Ou seja, se ele teve experiências conflituosas durante sua formação, seja com outros colegas, ou com professores, e de que forma essas situações ocorreram.

As oito perguntas seguintes foram relacionadas ao tema conflitos entre pares na Educação Básica, em que o participante pode relatar suas experiências no estágio curricular, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou outros projetos na escola. Nessas questões, os participantes foram questionados sobre quais anos escolares consideravam mais conflituosos; quais foram os conflitos mais vivenciados entre os estudantes da Educação Básica; como aconteciam as intervenções por parte dos professores, entre outros. Na última pergunta, foi dada a oportunidade de o estudante acrescentar algo, caso sentisse necessidade.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Yin (2015) descreve que, o procedimento de coleta de dados no estudo de caso possui características próprias que necessitam de um planejamento apropriado. O autor (2015) cita que, o pesquisador deve possuir algumas habilidades desejáveis, como por exemplo:

Formular boas questões – e interpretar as respostas de forma razoável.
Ser um bom “ouvinte” e não ficar preso às suas próprias ideologias ou

aos seus preconceitos.
Permanecer adaptável para que situações novas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças.
Ter noção clara dos assuntos em estudo, mesmo quando no modo exploratório.
Ser imparcial, sendo sensível a evidências contrárias e também sabendo como conduzir a pesquisa de uma forma ética (Yin, 2015, p. 77).

Além disso, Yin (2015, p. 92) afirma que o pesquisador deve “[...] aprender a integrar os eventos do mundo real às necessidades do plano de coleta de dados.” Dessa forma, diferente de outros métodos de pesquisa, como os realizados no confinamento de laboratórios, no estudo de caso não se tem controle sobre o ambiente da coleta de dados, e o pesquisador deve se adaptar ao ambiente e a disponibilidade dos participantes.

Assim, após receber as devidas concessões junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, deu-se início aos encaminhamentos para a aplicação da pesquisa. A pesquisadora, em um primeiro momento, esteve na instituição e apresentou à chefe de departamento do curso de Educação Física o projeto de pesquisa. Nessa reunião, ficou acordado um retorno para apresentação da pesquisa e convite aos estudantes dos 2º e 4º ano.

Nesse segundo momento, que ocorreu em intervalo de aulas dos licenciandos, tanto do período da manhã quanto da noite, foi apresentado o TCLE, e esclareceu-se os objetivos da pesquisa, seus riscos, benefícios aos participantes e relevância. Devido ao pouco tempo, foi acordado com a pesquisadora que, aqueles que tivessem interesse em participar do estudo deixassem uma forma de contato subsequente.

Como relatado anteriormente, no total, 34 licenciandos demonstraram interesse inicial na pesquisa. Porém, somente 20 licenciandos responderam ao contato consecutivo da pesquisadora, participando da geração de dados.

A geração dos dados propriamente dita ocorreu individualmente, via *google meet*, por meio da realização da entrevista com os estudantes que aceitaram participar da pesquisa, de acordo com a disponibilidade de horário de cada um. Antes do início de cada entrevista, a pesquisadora lembrou a importância da pesquisa e da participação dos licenciandos; os objetivos, a relevância e os riscos. Também afirmou que, em caso de qualquer desconforto, a entrevista poderia ser encerrada. Além disso, foi garantido a todos os participantes o anonimato no momento da transcrição das

respostas. A execução e transcrição da entrevista com todos os participantes levou aproximadamente 45 dias, com cada entrevista durando entre 15 a 25 minutos.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a fase exploratória e coleta, ocorreu a análise sistemática dos dados. Para auxiliar na análise, André (2013) sugere alguns procedimentos: 1) organização do material; 2) leitura e releitura; 3) categorização dos dados; 4) elaboração do relatório final. Na primeira parte, o material deve ser organizado de acordo com o tipo de instrumento utilizado, e ordem cronológica.

Em seguida, começa o processo de leitura e releitura, a fim de “[...] identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas” (André, 2013, p. 101). Sendo assim, reúnem-se aspectos comuns entre os dados, buscando fazer combinações e destacar elementos relevantes, criando categorias iniciais.

A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo (André, 2013, p. 101).

No caso das entrevistas, André (2013) aponta que, com a leitura do material coletado, é possível identificar um padrão de respostas para a criação das categorias e o tratamento dos resultados, que se caracteriza como etapa destinada à busca de significação, da análise reflexiva e crítica. Sendo assim, foram consideradas na análise, o descritivo das respostas dos participantes à entrevista.

André (2013, p. 101) afirma que, no planejamento da pesquisa, é importante que se separe um período longo destinado para a análise, para que, após a leitura, o pesquisador tenha tempo hábil para “[...] voltar ao referencial teórico, elaborar relatórios preliminares, refazê-los, submetê-los à crítica de um colega ou dos participantes e reestruturá-los novamente”.

Após a categorização e análise dos dados coletados, inicia-se a elaboração do relatório final. Segundo Yin (2015), o relatório de um estudo de caso pode compor elementos textuais e não textuais, como gráficos, tabelas, desenhos, entre outros, que podem variar de acordo com a escolha do pesquisador e o público-

alvo da pesquisa.

A respeito do público-alvo, Yin (2015) afirma que, para um comitê de dissertação ou tese, o relatório deve conter “[...] o domínio da metodologia e dos aspectos teóricos, juntamente com a indicação do cuidado com que a pesquisa foi conduzida” (Yin, 2015, p. 184). Além disso, é necessário considerar a contribuição da pesquisa para a comunidade acadêmica, buscando uma comunicação bem-sucedida do relatório com esse público.

Yin (2015) afirma que a organização de capítulos, seções e outros componentes do relatório ficam a critério do pesquisador. No caso desta pesquisa, segue-se o que o autor chamou de estrutura analítica linear.

Está é a abordagem padrão para a composição de relatórios de pesquisa. A sequência de subtópicos inicia com o aspecto ou o problema sendo estudado e com uma revisão de literatura anterior relevante. Os subtópicos prosseguem, então, para cobrir os métodos usados, os dados coletados, a análise de dados e as descobertas, terminando com as conclusões e suas implicações para a questão ou o problema original estudado (Yin, 2015, p. 191).

A análise dos dados aconteceu em três momentos: 1) análise da Base Nacional Comum Curricular; 2) análise do programa de disciplinas do curso de Educação Física da instituição participante e 3) análise das entrevistas. A seguir, apresenta-se maiores detalhes.

4.5.1 Análise da Base Nacional Comum Curricular

Com o objetivo de analisar na BNCC (Brasil, 2017) indicadores que se relacionem à resolução de conflitos nos diferentes níveis da Educação Básica, foi elaborado um protocolo de análise documental. Por meio do protocolo, foram delimitados os dados de análise, como por exemplo a etapa da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio); a área do conhecimento (linguagens; matemática; ciências humanas; ciências da natureza e ciências humanas), e a presença e detalhamento das temáticas relacionadas a conflitos entre pares e temas correlatos, como convivência, relacionamento interpessoal, valores, entre outros.

4.5.2 Análise do Programa de Disciplinas

Para alcançar os objetivos traçados na pesquisa, foi realizada a análise do programa de disciplinas do referido curso de graduação em Educação Física de uma instituição pública norte paranaense à qual pertenciam os entrevistados, com o intuito de identificar a discussão sobre conflitos entre pares na escola. Para isso, localizou-se no endereço eletrônico da referida universidade o currículo completo, disponibilizado para consulta.

Foi feita a leitura completa do currículo, e analisadas as especificidades das disciplinas presentes do 1º ao 4º ano de curso. Para localizar temáticas relacionadas a conflito entre pares, buscou-se nas ementas das disciplinas; nos objetivos; conteúdo programático e referências bibliográficas a discussão sobre convivência; relacionamento interpessoal; desenvolvimento sociomoral e temas correlatos.

4.5.3 Análise das Entrevistas

Para análise das respostas dos entrevistados, foi feita a classificação das respostas dos 20 participantes a cada uma das 13 questões da entrevista, construindo uma Tabela geral para constituir o corpus da pesquisa. A organização foi feita com auxílio do programa *Excel/Windows*. Como citado anteriormente, os participantes foram codificados por número, de acordo com a ordem das entrevistas e ano da graduação (2º ou 4º ano). A organização inicial produzida permitiu separar, além das questões da entrevista, as características pessoais dos participantes: sexo, idade, ano do curso, e experiência na Educação Básica.

As respostas às questões da entrevista foram classificadas em 3 eixos de análise: 1. Concepções dos licenciandos sobre sua formação no curso; 2. Concepções dos licenciandos sobre os conflitos na Educação Básica, de acordo com as discussões teóricas presentes na pesquisa, e 3. Relação entre os dados das entrevistas e o programa de disciplinas do curso de Educação Física da instituição participante (Quadro 2).

Quadro 2 – Eixos de Análise

Eixo	Conceituação do tema	Questões relacionadas
Concepções dos licenciandos sobre sua formação no curso.	<p>1) A forma que o licenciando avalia a formação que está recebendo na graduação em Educação Física. Se atende suas expectativas, se algo poderia ser melhor etc.</p> <p>2) A forma que o licenciando participante se relaciona com colegas e professores.</p>	01, 02, 03, 04 e 06.
Concepções dos licenciandos sobre os conflitos na Educação Básica	Experiências da Educação Básica (estágio, projetos, ICs).	05, 07, 08, 09, 10 e 11.
Relação entre os dados das entrevistas e o programa de disciplinas do curso	Análise do programa de disciplinas cursadas pelos licenciandos participantes da pesquisa.	

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Após a apresentação e detalhamento do percurso metodológico deste estudo, o próximo tópico apresentará a análise dos dados, discussões apoiadas na literatura da área e, por fim, os resultados da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos objetivos iniciais da pesquisa, a seguir, serão expostos os resultados e discussões seguindo a seguinte ordem: 1) análise da Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de investigar a presença do trabalho com a resolução de conflitos nos diferentes níveis da Educação Básica; 2) análise do programa de disciplinas do curso de Educação Física da instituição participante e 3) análise das entrevistas.

5.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CONFLITOS ENTRE PARES

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é um documento que estabelece regras e diretrizes para a educação nacional. O documento possui caráter normativo e define as “[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2017) é uma referência nacional obrigatória na elaboração dos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A formulação da BNCC ocorreu sob coordenação do Ministério da Educação, e contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, além da consulta à comunidade educacional e à sociedade (Brasil, 2017). O documento apresenta dez competências gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, definidas como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Como citado anteriormente, a BNCC (Brasil, 2017) é dividida de acordo com as três etapas da Educação Básica: a Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em cada um desses segmentos, o documento apresenta de que forma as aprendizagens devem ser organizadas nos currículos escolares. Na primeira etapa, a da Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017) afirma que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: 1. conviver; 2. brincar; 3. participar, 4. explorar; 5. expressar e 6. conhecer-se. Além disso, o documento também apresenta cinco campos de experiências para as crianças aprenderem e

desenvolverem nessa etapa, nomeados como: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Já para a etapa do Ensino Fundamental, a BNCC define cinco áreas de conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (Brasil, 2017). Cada área de conhecimento possui seus componentes curriculares e também estabelecem suas competências específicas.

Como um dos objetivos da pesquisa, buscou-se investigar na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) os determinantes para o trabalho com a resolução de conflitos nos diferentes níveis da Educação Básica. Para isso, foi criado um protocolo de análise documental a fim de identificar a presença de temas relacionados à convivência; relacionamento interpessoal e valores sociomoraís na BNCC (Brasil, 2017), pois são temas diretamente relacionados aos conflitos entre pares.

Logo em sua introdução, o documento apresenta fragmentos que trazem o compromisso de que a temática da convivência e dos valores humanos esteja presente nos currículos escolares. Entre as dez competências gerais da Educação Básica, em sete delas identifica-se a temática citada acima, destacando valores como: justiça; inclusão; autonomia; responsabilidade; ética; cuidado; empatia; cooperação; autonomia; resiliência; solidariedade e determinação (Brasil, 2017). A respeito dos conflitos entre pares, o documento traz como uma das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro [...]” (Brasil, 2017, p. 10).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. De acordo com a BNCC, é através desses eixos que a criança pode apropriar-se de conhecimentos e desenvolver os direitos de aprendizagem relacionados a “[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se [...]” (Brasil, 2017, p. 40). Além disso, como já citado anteriormente, utiliza-se também dos chamados campos de experiências para organização dos objetivos de aprendizagem de bebês (0 a 1 ano 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).

Em análise realizada nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para Educação Infantil, foram encontradas diversas determinações que correspondem ao tema convivência e valores morais nos campos de experiências determinados pela BNCC (Brasil, 2017), ressaltando principalmente o campo *O eu, o outro e o nós*, em que foram encontrados dez objetivos de aprendizagem relacionados ao tema. Como exemplo, pode-se citar:

- (EI02EO01) Demonstrar atitudes de **cuidado** e **solidariedade** na interação com crianças e adultos.
- (EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, **respeitando** essas diferenças.
- (EI02EO06) **Respeitar regras** básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
- (EI02EO07) **Resolver conflitos** nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto (Brasil, 2017, p. 45, grifo nosso).

Na etapa do Ensino Fundamental, caracterizada como a mais longa da Educação Básica (9 anos), foi realizada a análise nas cinco grandes áreas de conhecimento. A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017): Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. O documento afirma que o objetivo da área é

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Brasil, 2017, p. 63).

Já na introdução da área de Linguagens na BNCC, é possível encontrar trechos que tratam da convivência e da moralidade, pois o documento afirma que as relações humanas são mediadas por diferentes linguagens, e que “[...] nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (Brasil, 2017, p. 49). Nas seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, quatro tratam de temas relacionados a moralidade, como por exemplo:

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e **colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e**

inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à **resolução de conflitos e à cooperação** (Brasil, 2017, p. 61, grifo nosso).

Como a Educação Física é o foco desta pesquisa, a análise se aprofundou no referido componente curricular, que faz parte da área de Linguagens do Ensino Fundamental. Como definição, a BNCC (Brasil, 2017) o descreve como

[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017, p. 209).

Na BNCC, as práticas corporais são divididas em seis unidades temáticas que devem ser abordadas com os estudantes ao longo do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, sendo elas: Brincadeiras e jogos; Esportes, Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas corporais de aventura (Brasil, 2017). Essas seis unidades temáticas se dividem em objetos de conhecimentos para cada série, e cada objeto de conhecimento possui habilidades específicas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em cada série.

Entre as habilidades, é possível encontrar diversos trechos que citam o respeito ao próximo e o trabalho coletivo como habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes nas aulas de Educação Física. Além disso, o documento também apresenta oito dimensões de conhecimento para o componente curricular, sendo eles: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário. Dentre as dimensões, na análise proposta nesta pesquisa destaca-se a dimensão “construção de valores” (Brasil, 2017, p. 217), que faz uma relação direta do componente curricular com a formação humana e sociomoral, apresentando-se como vinculada

[...] aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam **a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática** (Brasil, 2017, p. 217, grifo nosso).

Outra área de conhecimento que trata diretamente do desenvolvimento sociomoral é a área das Ciências Humanas, que engloba os componentes curriculares História e Geografia, e já em sua introdução na BNCC (Brasil, 2017) é definida como área que deve

[...] estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para **valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum**; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente **autônomos**, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (Brasil, 2017, p. 354, grifo nosso).

Na área de conhecimento da Matemática, a BNCC (Brasil, 2017) descreve que os conhecimentos devem articular os campos da Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, e que se espera que os estudantes, ao longo da Educação Básica, desenvolvam a “[...] capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas [...]” (Brasil, 2017, p. 265), considerando a “[...] sua grande aplicação na sociedade contemporânea [...]” (Brasil, 2017, p. 265). A respeito do tema de desenvolvimento sociomoral, foram encontradas nas competências específicas da Matemática valores como perseverança e solidariedade, além de desenvolver projetos que desenvolvam princípios éticos e democráticos e interação de forma cooperativa (Brasil, 2017).

A área de Ciências da Natureza traz como alguns dos objetivos relacionados ao desenvolvimento sociomoral “[...] colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” e “[...] resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.” (Brasil, 2017, p. 324). A área de Ensino Religioso também traça como uma de suas metas “contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania” (Brasil, 2017, p. 436).

A partir da análise realizada sobre o desenvolvimento moral e conflitos na BNCC, foram feitas as seguintes reflexões: Do ponto de vista da Epistemologia Genética (Piaget, 1994), os indivíduos não nascem com capacidades intelectuais prontas, mas sim, com a propriedade de construí-las através de seus aspectos sociais e biológicos. Assim também ocorre o desenvolvimento dos valores morais na criança,

pois ela reconstrói suas ações ao se relacionar com novas experiências ambientais e sociais.

O processo do desenvolvimento moral da criança é algo complexo, que envolve o ambiente sociomoral em que ela está inserida e também seu desenvolvimento cognitivo. Freitas *et al.* (2020) cita que, a partir da teoria piagetiana:

[...] a escola deve considerar os esquemas de assimilação da criança, sempre na perspectiva de proporcionar atividades desafiadoras, que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, dessa forma, a construção do conhecimento se dará através da descoberta e da participação ativa da criança (Freitas *et al.*, 2020, p. 274).

O documento cita o respeito ao próximo, o trabalho coletivo e diversos valores morais como habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, tanto nas aulas de Educação Física como em outros componentes curriculares, mas não solidifica as bases do seu papel no ambiente escolar e não apresenta a partir de que teoria epistemológica se fundamenta, o que torna a temática apenas uma idealização para os professores.

Dessa forma, apesar de constar na BNCC (2017) as temáticas sobre convivência, desenvolvimento sociomoral e os conflitos entre pares, a partir da perspectiva da Epistemologia Genética e da Motricidade Humana o documento é lacunar e não atende o que a Motricidade Humana indica e nem o que Piaget corrobora sobre desenvolvimento sociomoral.

5.2 O PROGRAMA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O TEMA DOS CONFLITOS ENTRE PARES

Encontra-se no Apêndice D o programa completo de disciplinas ofertadas no currículo analisado, sendo enfatizadas neste subitem apenas as disciplinas que tratam de conflitos entre pares e temas correlatos.

Ao analisar a grade curricular do 1º ano de graduação, constatou-se que entre as treze disciplinas obrigatórias ofertadas, não identifica-se nas respectivas ementas discussões específicas sobre conflitos entre pares na escola. Porém, a disciplina Intervenção Docente e Formação Profissional em Educação Física, que tem como objetivo promover estudos sobre a caracterização acadêmica e profissional docente em Educação Física, apresenta temáticas relacionadas, como: relacionamento

interpessoal; os saberes e as competências para intervenção docente; o mal-estar docente; a autonomia do profissional de Educação Física; entre outros.

No 2º ano de graduação está presente a disciplina Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física I, em que os licenciandos discutem a respeito do desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem na Educação Física, além de teorias educacionais e abordagens que orientam os programas do componente curricular.

No 3º ano, os licenciandos têm a primeira experiência de estágio na Educação Básica, devendo cumprir 200 horas anuais divididas nos níveis educação infantil, ensino fundamental I e educação especial, por meio da disciplina Estágio Curricular Supervisionado I. Para planejamento e organização das ações do estágio, os estudantes também possuem na grade curricular a disciplina Organização do Estágio Curricular Supervisionado, contando com o auxílio de um professor responsável por auxiliá-los nas questões acadêmico-administrativas.

A grade curricular do 3º ano de formação em Educação Física, assim como no 2º ano, também apresenta a disciplina Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Física. Esta disciplina possui como um de seus objetivos ampliar a base conceitual sobre o processo ensino aprendizagem estabelecendo suas metas e objetivos, estudando princípios pedagógicos e estratégias que orientam a ação educativa na relação pedagógica da Educação Física na escola, bem como sua seleção e organização.

A disciplina Construção do sujeito moral e ético na instituição educativa, também presente no programa do 3º ano, apresenta em ementa questões relacionadas a dimensões afetivas da moral e relações interpessoais no cotidiano escolar, contendo a discussão sobre conflitos entre professor-aluno e aluno-aluno. Além disso, possui em seu conteúdo programático a abordagem da psicologia educacional e construção do sujeito moral a partir da teoria piagetiana. Destaca-se como referências bibliográficas da disciplina autores como Piaget (1977), Vinha (2009), La Taille (2010), La Taille, Oliveira e Dantas (2013), e que abordam sobre o desenvolvimento moral e conflitos entre pares.

Dessa forma, entre as disciplinas presentes na grade curricular do 3º ano, duas apresentam em seu programa a temática dos conflitos entre pares. As discussões estão inseridas na bibliografia da disciplina, que contém obras que tratam sobre diferentes ambientes sociomorais; o desenvolvimento da noção de regras; o conceito de ética; disciplina e indisciplina no ambiente escolar.

Após a análise das disciplinas que compõe o currículo do curso de Educação Física dos participantes desta pesquisa, nota-se que nos 4 anos que fazem parte da formação dos licenciandos, somente no 3º ano há a presença da discussão relativa à conflitos entre pares na Educação Básica, presente nos programas de duas disciplinas.

5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Tabela 1 - Experiências dos Participantes da Pesquisa na Educação Básica

Nível de experiência na Educação Básica	Número de participantes	Percentual
Possui experiência através da residência pedagógica, estágio obrigatório ou PIBID	10	50%
Possui apenas experiências fora do estágio e projetos da graduação	2	10%
Possui ambas as experiências	8	40%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os dados a respeito das experiências dos participantes na Educação Básica são relevantes, pois, mostram o olhar que os licenciandos possuem desse primeiro contato com a escola, com estudantes, com professores formados em atuação e com os conflitos entre pares, tema central da pesquisa.

No currículo do curso dos participantes, o estágio obrigatório se inicia apenas no 3º ano. Apesar disso, nota-se que a maior parte dos licenciandos do 2º ano já possuem experiência na Educação Básica por meio de projetos que possibilitam a vivência escolar através de bolsas de iniciação à docência na rede pública, como a residência pedagógica e o PIBID.

No 4º ano, a maior parte dos estudantes que responderam à entrevista já havia concluído o estágio obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, incluindo a educação especial, sendo que a maioria possui experiência através do estágio obrigatório, ou residência pedagógica, ou PIBID, e 40% dos participantes possui tanto a experiência nos estágios e projetos da graduação, quanto experiências extracurriculares, como estágios não obrigatórios.

No subcapítulo seguinte, inicia-se a apresentação dos dados da entrevista e, posteriormente, a análise referente às respostas dos participantes, sendo divididas em dois eixos principais: 1. Concepções dos licenciandos sobre sua formação no curso, e 2. Concepções dos licenciandos sobre os conflitos na Educação Básica.

5.4 APRESENTAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS SOBRE SUA FORMAÇÃO NO CURSO

Esse eixo apresenta a forma que o estudante avalia a formação que está recebendo na graduação em Educação Física, ou seja, se o curso atendeu às primeiras expectativas, e quais eram estas; e também sobre a forma que o estudante se relaciona com colegas e professores. Ressalta-se que a análise dos dados apresentados virá posteriormente.

Este eixo contou com a análise de cinco perguntas da entrevista semiestruturada e, em algumas categorias, os dados foram divididos de acordo com a série do licenciando (2º e 4º ano). Adotou-se a porcentagem para as categorias em que o licenciando optou por apenas uma resposta. Nos casos em que os participantes optaram por mais de uma resposta à pergunta, os dados foram descritos apenas de acordo com o número de participantes (Tabela 2 e Tabela 3).

Tabela 2 - Avaliação dos licenciandos do 2º ano sobre a formação em Educação Física

Como avalia a formação que está recebendo no curso	Número de participantes	Percentual
Completamente satisfeito.	3	30%
Boa, mas podia melhorar.	7	70%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Tabela 3 - Avaliação dos licenciandos do 4º ano sobre a formação em Educação Física

Como avalia a formação que está recebendo no curso	Número de participantes	Percentual
Completamente satisfeito.	1	10%
Boa, mas podia melhorar.	9	90%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Quando questionados sobre a percepção da formação que estão recebendo no curso até o momento, a ideia da pesquisadora foi entender as expectativas iniciais que o participante tinha ao ingressar no curso, e se, no atual momento de formação, essas expectativas se mantinham as mesmas e se estavam sendo ou não alcançadas na graduação.

Sendo assim, 80% dos participantes da pesquisa apresentaram pontos que acreditam que poderiam ser melhorados, sendo a insatisfação maior entre os estudantes do 4º ano (90% dos participantes). Somente um licenciando que estava completando o curso se apresentou completamente satisfeito.

Entre os estudantes do 2º ano, quando questionados sobre os pontos a serem melhorados no curso, 60% dos participantes tinham como expectativa para o curso um número maior de aulas práticas. A seguir, algumas falas dos participantes que demonstram o afirmado.

P06 – 2º: [...] confesso que eu achei que era diferente o curso em si no primeiro ano, porque o primeiro ano foi assim, pouquíssimas aulas práticas e muita essa discussão de com a licenciatura mesmo, sabe? Então acho que faltou um pouco de conhecimento sobre as práticas.

P08 – 2º: Eu não sabia o que esperar, eu sabia que teria algumas práticas, mas de verdade mesmo não sabia o que esperar. E pra mim, depois que eu entrei, eu vi que é muita, ainda mais por ser licenciatura, é muita teoria, muita coisa. Eu acho que tem algumas, mas algumas disciplinas assim, pra que? Quando você tá no dia a dia na escola, você vai acabar não usando, sabe? Tem algumas que não precisava, tem umas discussões que não tem muito a ver com a escola, assim.

Nas respostas dos participantes do 4º ano, a queixa sobre a falta de aulas práticas também é citada na fala da maior parte dos licenciandos. Nota-se que, se comparado aos participantes do 2º ano, a porcentagem de estudantes insatisfeitos com o curso aumentou. Além disso, muitos relatam que a pandemia prejudicou a formação. Como pontos positivos, alguns participantes citam a residência pedagógica e o PIBID.

P02 – 4º: Eu acho boa, a questão teórica é muito boa, mas ela deve muito na questão prática, deve muito mesmo. Tanto que você chega às vezes lá no colégio e você nem sabe como agir, porque você não tem tanta experiência sobre isso.

P05 – 4º: Talvez até na própria formação, na nossa própria formação, interferiu bastante coisa, porque a gente não conseguiu aproveitar 100% do curso, por causa da pandemia, de greve também, e isso meio que a gente teve que correr atrás disso mesmo, correr atrás do prejuízo. Acho que a questão de ter mais aula prática, porque uma coisa que a gente percebeu muito bem no estágio foi essa questão da prática, sabe? Porque muitas coisas a gente teve que recorrer, fazer uma pesquisa mesmo. Coisas que eram meio que incoerentes com o que a gente estudava lá e quando entrava na realidade da escola era totalmente diferente.

Dessa forma, os dados apontam que a maior parte dos licenciandos,

tanto do 2º quanto do 4º ano, apresenta como crítica a falta de aulas práticas no currículo do curso de Educação Física, e destacam como pontos positivos a densidade teórica das disciplinas e os projetos de iniciação à docência que o curso oferece. É importante destacar que, mesmo os estudantes do 4º ano que, em sua maioria já realizaram os estágios obrigatórios e possuem experiências extracurriculares na docência, se queixam da falta de carga horária prática no curso.

Após capturar as concepções dos licenciados sobre sua formação, eles foram questionados sobre a presença ou ausência de conflitos entre pares em suas vivências durante a graduação. Quando questionados sobre o tema, todos os participantes relataram uma sala de aula pouco conflituosa, sendo que 35% consideraram que acontecem conflitos raramente, 45% citam apenas conflitos com os professores e 20% não relata a presença de conflitos.

Um dado que chama a atenção é a presença de conflitos entre estudantes e os professores, citados com frequência entre os participantes. No 2º ano, alguns estudantes citaram situações conflituosas relacionadas ao método de avaliação de professores.

P04 – 2º: [...] nas apresentações, muitas vezes o(a) professor(a), menosprezava o fato da gente não ter nenhuma experiência e não conseguir fazer direito de exercício. Isso começou a apertar na aula, porque daí a gente já não queria, tipo... Ah, a gente ficava estressado, né? Pelo fato dele(a) não dar muita credibilidade pra gente. Então, tipo, a gente tinha que fazer uma apresentação no final do ano, aí ele(a) não... não respeitava muito a nossa opinião, deixava a gente de lado. Todos meninos, sem exceção.

P05 – 2º: [...] no caso, a gente, nós, as meninas da sala, acabamos levando os meninos todos nas costas porque o(a) professor(a) não soube gerenciar a aula pra mostrar que todos tinham que participar da prova, todos tinham que colaborar.

Alguns estudantes também citaram casos de abuso de autoridade por parte de um dos professores do curso. Esse relato foi citado tanto por alunos do 2º quanto do 4º ano do curso. A seguir, algumas das falas trazidas pelos estudantes: “P09 – 2º: É agora no segundo ano que a gente teve algumas discussões com professores, até um caso do professor meio que ‘largar nós’”. “P10 – 2º: Aí, depois que ele(a) teve esse conflito com esses dois alunos específicos, aí ele(a) falou que esse novo ano, ano que vem, ele(a) falou que ia ‘ferrar’ com a nossa vida”. “P01 – 4º: Na nossa sala ele(a) sempre teve falas problemáticas, né? Muitas vezes ele(a) pegava eu pra Cristo na sala... Nossa, ele(a) ficava me enchendo o meu saco a aula inteira. Eu saí chorando na

aula dele(a)”. “P04 – 2º: Então eu acho que aqui o que mais tem questão de conflito entre aluno e professor nessa...Quando o professor impõe muito, sabe?”.

Em continuidade à temática de conflitos na formação, os participantes foram questionados sobre a maior causa de conflitos entre pares na graduação em Educação Física. Entre os estudantes do 2º ano, 50% acreditam que a relação entre alunos do bacharel e da licenciatura causa conflitos. Essa mesma resposta foi registrada por 30% dos estudantes do 4º ano, que mencionaram que até mesmo a coordenação faz diferenciação no tratamento entre os dois cursos.

P01 – 2º: O que eu vejo, particularmente, é o que mais causa conflito. Eu acho que é a questão da licenciatura e do bacharelado. A gente tem meio que uma rixa, né? meio que não se mistura. Eles são lá e a gente aqui. Tipo, ninguém de lá conversa com a gente e a gente daqui também não conversa com eles. Essa, pelo menos, particularmente, eu acho que é a maior questão de conflito dentro da Educação Física.

Apesar da mudança nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física a partir do ano de 2023, que unificou a entrada dos estudantes em um curso único, com separação apenas nos dois últimos anos de formação, é necessário refletir sobre a dicotomia entre bacharel e licenciatura presente na área.

Até o ano de 2004, os cursos de bacharel e licenciatura em Educação Física eram ofertados de forma conjunta durante os quatro anos de formação, conhecido como licenciatura plena, regidos pela Resolução N° 03, de 16 de junho de 1987 (Brasil, 1987). A partir de 2005, houve a separação entre as duas formações, orientada pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02, de 2002 (Brasil, 2002a, 2002b). Assis e Rodrigues (2013) afirmam que, a partir dessa resolução [...] os cursos superiores ganharam autonomia para criar currículo ou grade curricular para a formação própria de um perfil profissional, conforme a exigência do mercado de trabalho, o que foi como um eixo orientador dos cursos de formação docente (Assis; Rodrigues, 2013, p. 9).

Sendo assim, passa a existir a diferenciação entre as áreas de atuação do profissional de bacharel e licenciatura em Educação Física, além da formação oferecer os saberes específicos de cada área. Para maiores esclarecimentos sobre a diferenciação entre as duas áreas de atuação, Assis e Rodrigues (2013) explicam que

Licenciatura e bacharelado são duas opções de saída para o ensino superior, cada uma delas com perfil de formação e intervenção profissional próprios. As licenciaturas visam preparar o profissional para atuar como docente na Educação Básica, já os bacharelados excluem de sua formação a possibilidade

de atuar nesta fase de escolarização (Assis; Rodrigues, 2023, p. 10).

Dessa forma, podemos definir de forma resumida que a formação do profissional de Educação Física em licenciatura está direcionada à docência na Educação Básica, enquanto o bacharel está relacionado a atuação fora da escola, em áreas como o treinamento esportivo e a prática de exercícios em clubes, academias e similares.

Questionados a respeito da importância da presença do tema conflitos entre pares no currículo do curso, 100% dos participantes, tanto do 2º quanto do 4º ano consideram importante que o tema seja incluído no currículo do curso. *“P06 – 2º: Eu acredito que sim. É muito importante, porque se a gente não souber lidar com conflitos, não tem como nem atuar como professor, né?”*.

Em contrapartida, os estudantes afirmam que o curso não oferece essa preparação para lidar com os conflitos entre pares na Educação Básica. A seguir, são apresentadas as tabelas 4 e 5 sobre a concepção dos licenciandos quanto à presença ou ausência da temática no currículo do curso, primeiramente entre os estudantes do 2º ano e respectivamente os estudantes do 4º ano.

Tabela 4 - Percepção dos licenciandos do 2º ano sobre a preparação que o curso oferece para lidar com os conflitos

Considera que o curso prepara os estudantes para lidarem com conflitos	Número de participantes	Percentual
Considera que o curso não prepara, e não se lembra de nenhuma disciplina que tratou sobre o tema.	7	70%
Lembra-se de ter tido o tema em alguma disciplina, mas considera que o curso não prepara o suficiente.	3	30%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Tabela 5 - Percepção dos licenciandos do 4º ano sobre a preparação que o curso oferece para lidar com os conflitos.

Considera que o curso prepara os estudantes para lidarem com conflitos	Número de participantes	Percentual
Considera que o curso não prepara, e não se lembra de nenhuma disciplina que tratou sobre o tema.	1	10%

Lembra-se de ter tido o tema em alguma disciplina, mas considera que o curso não prepara o suficiente.	9	90%
--	---	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Como exposto acima, entre os participantes do 4º ano, sobe o número de estudantes que se recordam de o tema ter sido abordado durante alguma disciplina do curso, mas que, assim como os estudantes do 2º ano, também não se sentem preparados para lidar com conflitos. A seguir estão algumas falas de estudantes do 4º ano: “P01 – 4º: *Eu acho que não. Nenhuma disciplina, assim, que tratou exatamente sobre isso, sobre essa disputa, sobre esse egocentrismo. Acho que uma professora falou sobre isso, mas não me lembro exatamente o que*”. “P04 – 4º: *Eu acho que a disciplina de ensino-aprendizagem falava a respeito disso, assim, sobre a questão do conflito, de trabalhar dentro do conflito, né? Utilizar o conflito também a favor do ensino da aprendizagem. Lembro-me a respeito disso*”. “P07 – 4º: *O currículo, o BNCC e tal, fala muito sobre convivência, cidadania, e nessas disciplinas, por exemplo, eu não lembro de ter visto absolutamente nada sobre cidadania, conflito, convivência*”.

Destacando a relevância de pesquisas que abordam desenvolvimento moral e conflitos entre pares na formação de professores, no próximo subcapítulo serão analisadas as concepções que os participantes da pesquisa fizeram sobre os conflitos na Educação Básica.

5.5 APRESENTAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS SOBRE OS CONFLITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esse eixo apresenta a forma que o estudante significa as situações de conflitos na Educação Básica, contando com as possíveis experiências de estágios, projetos de iniciação científica, residência pedagógica, PIBID, entre outros, a partir de 6 perguntas da entrevista semiestruturada (Tabela 6). Ressalta-se que a análise dos dados apresentados virá posteriormente.

Tabela 6 - Percepção dos licenciandos sobre os anos escolares mais propensos à existência de conflitos entre pares na Educação Básica

Anos escolares mais propensos à existência de conflitos entre pares	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Acredita que todas as idades são conflituosas
Número de participantes	3	8	4	5
Percentual	15%	40%	25%	15%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Quando questionados a respeito dos anos escolares mais conflituosos na Educação Básica, 40% dos participantes acreditam que o ensino fundamental 2 (1º ao 5º ano) apresenta mais conflitos entre pares.

Destacamos como dado importante o fato de que, entre os estudantes do 2º ano, somente 10% dos participantes acredita que todas as idades são conflituosas, e 90% apontam certa idade como mais passível a conflitos. Já entre os estudantes do 4º ano, sobe para 40% o percentual de estudantes que creem que os conflitos ocorrem em todas as idades, mas de formas diferentes. Essa diferença pode se dar pelas experiências no estágio vivenciadas pelos estudantes que estão no último ano de graduação. A seguir, algumas respostas à entrevista que denotam essa diferenciação: “P01 – 2º: No fundamental um, foram os piores. Conflito entre eles e até com os professores também. Eles não conseguem conviver mesmo um junto com o outro, assim, tipo, fazer as coisas em colaboração”. “P03 – 4º: Eu acho que o conflito ele tá inserido em todos os anos de diferentes formas, né. Você pode ter um conflito no primeiro ano do infantil até o terceiro ano do ensino médio, mas com gravidades diferentes”.

P04 – 4º: Os conflitos deles estão em todas as idades, na minha opinião. Só que daí vai da maturidade emocional, né? Às vezes, com os mais velhos pode soar que tá mais resolvido, mas ao mesmo tempo eles só estão deixando aquele sentimento enrustido e não estão colocando pra fora, enquanto as crianças acabam extravasando um pouco mais. E na visão das pessoas, acham que é pior. Tem mais conflitos, mas acho que não. Independente da idade, conflitos existem.

Questionados a respeito dos motivos que causam mais conflitos entre estudantes na Educação Básica, alguns participantes citaram mais de uma categoria. Os motivos mais comentados foram a competição física entre as crianças em atividades

realizadas nas aulas de Educação Física, e motivos alheios aos conteúdos escolares, como relacionamentos amorosos ou popularidade. “P01 – 2º: [...] relacionada à comparação de habilidades. As dificuldades, eles não entendem que um pode ter mais dificuldade que o outro. Daí acaba querendo brigar com esse aluno porque ele não consegue fazer uma determinada atividade”. “P02 – 2º: Tipo, a criança tem conflito de outra aula com o aluno, aí chega na aula de Educação Física e acaba descontando alguém, porque talvez vai fazer alguma aula que seja um esporte, uma brincadeira, vai ter competição, então acaba descontando”.

Os participantes da pesquisa também foram questionados sobre as reações mais comuns à conflitos que vivenciaram nas experiências que tiveram na Educação Básica. Ou seja, como os estudantes da Educação Básica costumavam agir diante de um conflito. As respostas dos licenciandos apontaram que discussão verbal e xingamentos entre os estudantes da Educação Básica foram as reações mais vivenciadas em experiências como estágio e PIBID.

Questionados sobre qual a melhor forma para intervir nos conflitos entre pares na Educação Básica, os participantes da pesquisa citaram várias estratégias para mediação. O Quadro 3 a seguir apresenta, de forma detalhada, as estratégias mais mencionadas pelos licenciandos:

Quadro 3 – Estratégias citadas pelos participantes da pesquisa para intervir nos conflitos da Educação Básica

Estratégia	Conceituação
Diálogo	Conversa com os estudantes sobre o conflito; entender o que houve; o motivo do conflito; tentar buscar a melhor solução pela conversa com os envolvidos e a turma.
Contar com apoio da coordenação pedagógica	Comunicar a coordenação, solicitando ajuda para intervir em determinados conflitos.
Criar estratégias de prevenção de conflitos	Criar estratégias para prevenção de conflitos, como jogos cooperativos, rodízio de materiais.
Comunicar os pais	Conversar com os pais dos estudantes envolvidos sobre determinado conflito.
Não realizar mais a atividade que gerou conflito	Eliminar a atividade geradora do conflito específico.
Não intervir	Não realizar nenhuma intervenção no conflito.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Entre as estratégias mencionadas pelos participantes para intervir nos conflitos, o diálogo foi a mediação mais citada. Como conceituado no quadro anterior, os licenciandos responderam que uma conversa com os estudantes envolvidos, ou até mesmo com toda a turma, é uma boa opção para intervir quando um conflito ocorre. A seguir, algumas respostas dos participantes:

P01 – 4º: Eu sou muito daquela da conversa, sabe? Eu tento conversar e entender o que aconteceu. Tipo, questionar. Por que você fez isso? O que aconteceu pra você fazer isso, sabe? O que você tá sentindo? Por que você fez isso com seu amigo? Ele não gostou disso. Ia gostar que eu fizesse isso com você?

P02 – 4º: Eu costumo conversar com os dois separados, assim, para tentar entender o que aconteceu e daí eu vou levando as demandas, aí eu começo a questionar ele também, Quem tá certo, quem tá errado? Será que você gostaria que fizesse isso com você? Ou coisa do tipo. Então, como que você se sentiria na situação do outro em relação à empatia?

Outra estratégia citada pelos participantes foi a de contar com o apoio da equipe de coordenação pedagógica, e a de informar aos pais dos estudantes sobre o conflito. Essas estratégias foram mencionadas como utilizadas em casos mais graves, como uma agressão física mais séria, ou algo que o professor não consiga encontrar formas de intervir sozinho. A seguir, algumas falas que representam a opinião dos participantes: *“P02 – 2º: Se fosse uma situação que rolasse alguma agressão física, eu acho que eu tentaria resolver em conjunto com a diretora”*. *“P06 – 2º: Só que se fosse a minha turma, eu acredito que eu chegaria ou na diretora pra conversar com os pais, porque eu acredito que muito disso vem de casa”*. *“P06 – 4º: Ah, o professor não tem autoridade pra...sei lá... chamar os pais, sabe? Acho que tem que passar pra diretora pra ela chamar”*.

Alguns participantes da pesquisa acreditam que é possível criar estratégias que previnam os conflitos, como por exemplo: rodízio de materiais e combinados com os estudantes. Outros também creem que jogos cooperativos e atividades esportivas contendo regras podem diminuir a ocorrência de conflitos entre os estudantes.

P01 – 2º: Eu acho que talvez estimulando através de jogos, sei lá, talvez esportes, brincadeiras, tipo, fazer com que eles participem, né, um colaborando com o outro, pra mostrar pra eles que, tipo, isso é importante, né, que, tipo, a gente tem que aprender a viver, tipo, em sociedade, tipo, ter essa visão mais ampla, né, tipo, de não ser muito egoísta.

Em seguida, foi questionado aos licenciandos qual seria a maior dificuldade para lidar com os conflitos na Educação Básica (Tabela 7).

Tabela 7 - Percepção dos licenciandos sobre a maior dificuldade para lidar com conflitos na Educação Básica

A maior dificuldade para lidar com os conflitos na Educação Básica	Não saber o que fazer	Lidar com um conflito em específico	Ser visto como figura de autoridade	Não soube responder
Número de participantes	19	7	3	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Como retratado, uma dificuldade para lidar com conflitos na Educação Básica citada com frequência pelos participantes na pesquisa foi a de não saberem como agir em determinadas situações. A seguir, algumas respostas dos participantes que apontam esse dado: “P03 – 2º: *Então, acho que a minha maior dificuldade seria em como intervir, como fazer não só ser uma conversa que eles vão escutar e vão ouvir isso aí, entrar para um ouvido e sair para o outro, mas que eles pudessem entender e aprender*”. “P01 – 4º: *Acontece uma coisa x na sala. E daí você não viu. Tipo, o que você vai fazer?*”.

Alguns participantes também mencionaram como uma dificuldade não se sentirem uma figura de autoridade, respeitados pelos estudantes. “P02 – 4º: *Ah, eu sinto que às vezes eu não tenho cara de quem é a autoridade. Mas às vezes eu sinto que dependendo do lugar que eu tô, dependendo da idade que eu pego, as pessoas não me levam a sério, sabe?*”. “P06 – 2º: *É por falta de conhecimento mesmo, eu acho que eu não tenho tanta informação assim de como lidar. E o conflito também entre a gente, professor e aluno. Se o aluno falar, não vou fazer sua aula, como que eu vou agir nisso também?*”.

A seguir (Tabela 8), foi questionado ao participante se ele acreditava que a frequência de conflitos entre estudantes da Educação Básica está relacionada com a postura do professor.

Tabela 8 - Percepção dos licenciandos do 2º ano sobre a postura do professor e a frequência de conflitos na Educação Básica

Se a frequência de conflitos na sala de aula está relacionada à postura do professor	Acredita que está totalmente relacionado	Tem relação com a postura do professor, mas não exclusivamente	Acredita que não tem relação (depende somente das crianças)
Número de participantes	14	5	1
Porcentagem	70%	25%	5%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Como a tabela 8 acima mostra, a maior parte dos participantes (70%) acreditam que a frequência de conflitos na sala de aula está totalmente relacionada a postura do professor.

5.6 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS

Pesquisas que buscaram analisar os tipos de resolução de conflitos em diferentes organizações pedagógicas, como a de Zan e Devries (1998); Frick; Menin e Tognetta (2013) mostram que a postura do professor possui relação com a ocorrência de conflitos entre pares.

As pesquisas mostraram que os conflitos ocorrem nos diferentes ambientes sociomoraís, seja ele cooperativo ou coercitivo. Porém, em um ambiente cooperativo, em que os professores reconheciam os sentimentos das crianças envolvidas e permitia a participação delas na resolução do conflito, percebeu-se relações mais amigáveis, um melhor relacionamento interpessoal e uma maior autonomia entre os estudantes.

Como os dados da entrevista apontam, a maior queixa dos licenciandos sobre sua formação é a falta de aulas práticas. De fato, a articulação teoria-prática é algo essencial na formação de professores de Educação Física. Caldeira (2001) destaca essa importância

[...] a separação entre teoria e prática está presente em grande parte das propostas de formação inicial e continuada de professores. Quando se trata da formação inicial, critica-se a desvinculação entre os conteúdos da formação e a prática profissional na escola. De modo geral, a academia privilegia a teoria (conhecimento científico) em detrimento da prática (saber da experiência) (Caldeira, 2001, p. 91).

Pereira, Moreira e Oliveira (2024) também destacam a importância da *práxis* docente na formação de professores de Educação Física, especialmente nos estágios curriculares. Ou seja, que a teoria esteja vinculada à prática durante a formação inicial

[...] a *práxis* nos permite entender a relação existente entre a teoria e a prática, que traz grandes contribuições para a realização dos estágios, principalmente para a realidade da Educação Física, uma vez que existe uma lacuna nos processos de reflexão sobre a prática, pois o ideal seria ter uma prática refletida (Pereira; Moreira; Oliveira, 2024, p. 85).

Dessa forma, é importante que os cursos de formação de professores desenvolvam uma metodologia que una tanto teoria quanto prática. Porém, nota-se na fala dos estudantes que, o que entendem como *prática* está, na maioria das vezes, associado a uma abordagem desenvolvimentista da Educação Física, em que se limita pensar o movimento apenas como um mero instrumento, isento de reflexões.

Além disso, como citado na fala do participante P08-2º, muitos estudantes mostraram em suas falas que não sabiam o que esperar ao entrar no curso, o que mostra um desconhecimento prévio dos objetivos propostos pela formação na referida universidade.

Lemos (2008), ao investigar o entendimento de estudantes de Educação Física de uma universidade pública da região central paulista sobre licenciatura e bacharelado e suas motivações para a escolha da respectiva ênfase, concluiu que, para aqueles estudantes, o início da graduação em Educação Física também era visto “[...] como algo ligado às práticas de esportes e de atividades físicas (visão reducionista e esportivista)” (Lemos, 2008, p. 1). Para refletirmos sobre essa concepção, podemos citar a seguinte fala de um dos participantes da presente pesquisa: “P09 – 2º: *Porque a gente fala em Educação Física, você já pensa em algo mais prático, né? Ali da prática em si, realizar esporte*”.

A fala acima demonstra a relação da Educação Física somente com a prática esportiva. Freire (1991) afirma que, apesar de o objeto de estudo da área ser essencialmente a prática, a Educação Física “[...] pode oferecer oportunidades para a formação do homem consciente, crítico, sensível à realidade que o envolve” (Freire, 1991, p. 97).

Como foi citado anteriormente, após a década de 80, os estudiosos da

Educação Física buscaram e ainda buscam superar a concepção utilitarista da área, relacionada apenas ao desenvolvimento de habilidades físicas e esportivas. Para isso, é necessário que os currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física busquem em seus objetivos, ementas e componentes curriculares fazer essa relação com as ciências humanas, como a psicologia, sociologia e filosofia, o que, naturalmente, traz para o currículo do curso uma densidade teórica.

Matos e Reis (2019, p. 8) afirmam que “[...] ao promover, porém, a redução da teoria à prática, provoca-se um esvaziamento da formação docente, um aligeiramento no processo de inserção do futuro docente na prática pedagógica”. Os cursos de formação de professores devem se ocupar sim da prática pedagógica, porém, não devem deixar de lado a base epistemológica que sustenta essa prática.

A respeito dos conflitos na formação, alguns conflitos citados entre os licenciandos foram relacionados à divisão de trabalho em grupo, discussões por opiniões pessoais, entre outros. Esse dado revela que as turmas apresentavam problemas de convivência quando as atividades propostas envolviam cooperação. Além disso, é importante analisar a existência de vários conflitos com professores, citados pelos licenciandos, além da postura autoritária de alguns docentes.

Sobre relação entre professor-estudante no ensino superior, Silva e Ribeiro (2020) destacam como a qualidade dessa convivência afeta o desenvolvimento acadêmico dos graduandos, podendo ser um fator motivador para estudantes que apresentam dificuldades. De acordo com as autoras, “[...] a relação professor-estudante precisa ser construída com base no diálogo, na troca e na afetividade” (Silva; Ribeiro, 2020, p. 8).

Além do mais, o ambiente sociomoral que esse estudante está inserido em sua formação irá impactar na sua futura prática e nas formas de mediar conflitos. Dessa forma, situações como as citadas pelos participantes da pesquisa precisam ser discutidas com a coordenação do curso, a fim de não interferirem na formação dos estudantes.

As respostas dos participantes desta pesquisa mostram que outro motivo que causa conflitos na formação é uma diferenciação existente por parte dos estudantes entre os dois modelos de formação (bacharel e licenciatura), como se houvesse uma hierarquia entre uma formação e outra. A seguir, mais um exemplo que apresenta o dado:

P06 – 2º: [...] o maior conflito mesmo é entre licenciatura e bacharel, porque licenciatura é um curso meio que desvalorizado, na visão do bacharel principalmente, porque normalmente não tem aulas práticas, normalmente tem muita matéria difícil, que tem que ler demais, tem muito mais trabalho. E as salas normalmente são menores do bacharel. Então, assim, chega no quarto ano, uma sala de bacharel tem 30, outra sala de licenciatura tem 4.

Bento (2019), com o objetivo de investigar as percepções de estudantes de Educação Física sobre a formação e atuação profissional, tanto do bacharel quanto da licenciatura, aponta essa mesma diferenciação entre os discentes. O autor cita que os estudantes do bacharel participantes da pesquisa acreditam que o mercado de trabalho na área é mais amplo, permitindo uma melhor remuneração do que a licenciatura, que está, de certa forma, *limitada* ao ambiente escolar. Outro participante citou que o bacharel em Educação Física era mais “[...] específico e científico [...]” que a licenciatura, o que, mais uma vez, mostra a falsa crença de que uma formação é superior à outra (Bento, 2019, p. 39).

A pesquisa de Bento (2019) também aponta que a maior parte dos participantes se mostrava a favor da unificação do curso, a fim de maior abrangência no mercado de trabalho. Essa percepção expõe que os discentes, muitas vezes, preferem uma formação mais aligeirada e superficial, mas que atenda as demandas do mercado pois, dessa forma, poderiam trabalhar tanto em escolas quanto em outras instituições.

Ainda nas concepções dos licenciandos sobre a formação, todos os participantes citaram a importância da presença do tema conflitos entre pares no currículo do curso. Porém, grande parte não se lembra de ter tido discussões sobre a temática durante a graduação, e não consideram que a graduação prepare para a mediação de conflitos na Educação Básica.

Visto que os conflitos entre pares estão presentes no cotidiano escolar, é necessário que a formação de professores se ocupe da temática em seu currículo e que as disciplinas desenvolvam discussões a respeito do assunto em seu conteúdo programático. Martins e Gonçalves (2020), em levantamento sobre pesquisas que tratam do desenvolvimento sociomoral na formação de professores, temática que abrange o conflito entre pares, encontraram poucos estudos. As autoras destacam a importância de mais estudos na área, pois

Preocupar-se com o desenvolvimento moral na formação de professores, para nós, é uma conduta de sair do ponto de vista dos interesses universitários para

atender as necessidades da sociedade; pensar a realidade do professor, aquele dentro da sala de aula, com um número grande de crianças, de periferia, que sofrem vários tipos de violência e repressões, e que, muitas vezes, o professor é o único ponto de referência (Martins; Gonçalves, 2020, p. 13).

Assim como apresentado acima, destaca-se a relevância das temáticas de conflitos entre pares, convivência e desenvolvimento moral na formação de professores. Porém, somente ter as temáticas presentes no currículo do curso não é o suficiente para preparar os futuros professores para lidar e mediar conflitos entre pares em sua prática docente.

Como citado anteriormente no referencial teórico desta pesquisa, não é possível ensinar moral através de lições. Os valores morais são vivenciados em nossas interações sociais, e podem variar de acordo com o ambiente sociomoral (Piaget, 1977). Da mesma forma, aulas com temáticas específicas sobre conflitos não garantem que os discentes saiam da universidade preparados para media-los de uma maneira cooperativa. Para que isso ocorra, é necessário que os estudantes vivam cotidianamente situações que envolvam esse tipo de resolução.

Não se pode ensinar a ser honesto, justo ou a respeitar o outro, com sermões, histórias ou lições de moral, nem em aulas específicas sobre o tema. Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a moralidade também não se aprende por meio de transmissão verbal (Vinha; Tognetta, 2012, p. 39).

Para aprofundamento no tema, buscou-se através da entrevista semiestruturada, conhecer, além das concepções dos participantes sobre os conflitos na Educação Básica, quais eram as concepções dos mesmos sobre os conflitos entre pares durante a formação. Os dados mostram que, apesar de, em um primeiro momento, os participantes relatarem uma sala pouco conflituosa, em suas falas seguintes, apontaram várias situações de conflitos como as citadas anteriormente: entre professor-aluno, entre bacharel e licenciatura, entre outros.

No eixo que tratou sobre os conflitos na Educação Básica, os dados apontaram que os motivos mais comentados para conflitos entre as crianças foram a competição física em atividades realizadas nas aulas de Educação Física, e motivos alheios aos conteúdos escolares, como relacionamentos amorosos ou popularidade.

Ao realizar uma pesquisa sobre mediação de conflitos em uma escola pública de ensino fundamental, Guedes e Pascual (2017) relataram que as causas de conflitos mais citadas pelos professores vão ao encontro dos dados coletados nesta

pesquisa, como agressões físicas; questionamento da autoridade do professor por parte dos estudantes; pequenos furtos e *bullying*.

Citado de forma recorrente pelos participantes desta pesquisa, o *bullying* surge nas aulas de Educação Física muitas vezes relacionado à competição característica dos conteúdos programáticos do componente curricular. Apesar de ter características semelhantes e, muitas vezes, surgir a partir de um conflito, o *bullying* se caracteriza por uma prática intencional de violência que deve ser tratada com rigor legal, com base na Lei nº 13.185/2015 (Brasil, 2015).

De acordo com Almeida (2023), a palavra *bullying* tem origem inglesa e “[...] corresponde a ameaçar, amedrontar, intimidar e agredir numa relação desigual de poder” (Almeida, 2023, p. 46). Dessa forma, o *bullying* em ambiente escolar se caracteriza como um conjunto de atitudes agressivas de um estudante para o outro, que causam sofrimento, angústia, humilhação e exclusão de um indivíduo.

No caso das aulas de Educação Física, a especificidade de seus conteúdos pode evidenciar características físicas e motoras desiguais entre os estudantes, podendo suscitar situações como as citadas pelos participantes da pesquisa. Almeida (2023) escreve sobre a relação entre o *bullying* e as aulas de Educação Física:

Nas aulas de Educação Física, ainda que o objetivo das atividades não seja a performance, deixa-se em evidência um padrão criado e percebido pelos próprios participantes da atividade, por caracterizar o sucesso ou o insucesso do corpo em cumprir determinado movimento. Isso pode gerar, em alguns casos, olhares críticos, acompanhados de provocações, piadas, brincadeiras ou xingamentos relacionados à aparência ou ao modo pelo qual o corpo se comporta ao se movimentar durante as atividades (Almeida, 2023, p. 52).

O autor (2023) acima citado descreve que os ataques proferidos nas situações de *bullying* nas aulas de Educação Física geralmente estão relacionados à aspectos como características físicas; estatura; peso corporal e características de performance, também citadas como motivo de conflitos pelos licenciandos (Almeida, 2023).

Nestes casos, é necessário que o professor de Educação Física esteja atento às situações de *bullying*, buscando intervir de maneira legal, visto que a prática pode ser confundida com conflitos entre pares, mas se caracteriza como crime (Brasil, 2015). Apenas deixar de realizar atividades competitivas ou ignorar essas situações pode contribuir para que o comportamento do agressor continue em outros momentos.

Outros motivos mencionados pelos participantes da pesquisa como conflitantes nas experiências da Educação Básica foram a disputa por materiais e espaço, e dificuldades na relação professor estudante. De acordo com os entrevistados, muitos estudantes apresentavam resistência em seguir as regras apresentadas pelo professor, ou até mesmo participar das aulas de Educação Física, o que acabava gerando conflito. A seguir, a fala de um participante sobre o tema:

P03 – 4º: [...] agora falando do pessoal um pouco mais velho, por exemplo, terceiro ano do ensino médio, a gente vê bastante o pessoal não querer participar das aulas. Isso acaba gerando conflito, mas aí acho que o conflito entre professor e aluno, talvez, é mais frequente.

Marques (2015) elege em sua pesquisa três categorias de disputa como causa de conflitos entre as crianças, sendo elas: disputa de amigos, disputa física e disputa por poder/status. A disputa por amigos ocorre como uma “[...] concorrência pela atenção ou companhia do melhor amigo, uma vez que, na concepção das crianças, não se pode ser o melhor amigo de duas pessoas [...]” (Marques, 2015, p. 95). Já a disputa física se caracteriza pela concorrência de um espaço ou de um objeto, e a disputa por poder, segundo a autora, se caracteriza como “[...] concorrência por ter razão, por mandar, dirigir ou controlar o outro” (Marques, 2015, p. 95).

Essas causas de conflitos citadas acima são comuns entre crianças em que se predomina a moral heterônoma, pois, como citado anteriormente, neste tipo de juízo moral ainda não se construiu plena capacidade de se descentralizar para considerar a perspectiva do outro. A criança com características predominantemente heterônomas não desenvolveu a capacidade de entender que os materiais e o espaço no ambiente escolar precisam ser compartilhados por todos os estudantes, por exemplo. Isso ocorre, pois, neste juízo moral, o foco maior está nos próprios desejos.

A respeito das reações mais comuns à conflitos que vivenciaram nas experiências que tiveram na Educação Básica, as respostas dos licenciandos apontaram discussão verbal e xingamentos entre os estudantes.

Leme (2006) realizou um estudo com o objetivo de analisar as causas mais comuns de conflitos e violência escolar entre alunos de 6º a 9º ano de escolas públicas e privadas. Os dados coletados pela autora mostram que as agressões verbais, como insultos e xingamentos, foram as mais citadas pelos estudantes, seguidas por agressões veladas como exclusão e difamação, e em seguida as

agressões físicas.

Ao abordar sobre agressão entre estudantes como uma forma de violência, Silva (2015) distingue dois tipos de violência na escola: a violência dura e a violência branda. De acordo com a autora (2015):

A primeira são ações que atacam a lei com uso da força ou ameaça de usá-la e são reguladas pelo Código Penal. Já a violência branda caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física, imposição e provocam dano e destruição. Apesar de também serem reguladas pelo código penal, são menos graves. A violência difere da agressão reativa porque esta, apesar de também causar dano a outrem, tem por característica a impulsividade, mais do que a intenção de agredir (GEPEM, 2014 *apud* Silva, 2015, p. 11).

A fala dos participantes deste estudo e dados de pesquisas como a de Leme (2006) trazem como agressão mais comum no ambiente escolar o que Silva (2015) chamou de reativa. De acordo com a autora (2015), nessas situações, as crianças “[...] interpretam as intenções dos outros como maldosas, o que causa sentimentos intensos de raiva e difíceis de serem controlados” (Silva, 2015, p. 20). Sendo assim, nota-se a necessidade de intervenções e temáticas no ambiente escolar que auxiliem os estudantes a lidarem com suas emoções, sentimentos, e conflitos entre pares.

A respeito das estratégias mencionadas pelos participantes para intervir nos conflitos, o diálogo foi a mediação mais citada. Além disso, os licenciandos acreditam que contar com o apoio da equipe de coordenação pedagógica, e a de informar aos pais dos estudantes sobre o conflito também podem ser estratégias válidas. Outros participantes da pesquisa acreditam que é possível criar estratégias que previnam os conflitos.

Apesar de mais de um estudante citar o apoio da coordenação, nota-se nas respostas uma diferença entre a intervenção citada pelos licenciandos do 2º e do 4º ano. As primeiras estratégias citadas contam com a coordenação e com os pais como um suporte para a mediação e, no terceiro caso, o licenciando sugere que todo o conflito seja transferido para a coordenação, já que, segundo ele, o professor não possui autonomia para chamar os pais. Vinha (2003) afirma que

Ao transferir o “problema”, transmite-se a mensagem de que “o conflito não é importante, que não me pertence”, “que deve ser evitado para não atrapalhar o andamento da aula”; que “não é a mim que vocês devem respeitar, mas sim a outra pessoa, porque eu não dou conta de dar o conteúdo e ainda por cima

ter que lidar com indisciplinas, mau comportamento ou desobediência às regras” (Vinha, 2003, p. 59).

Essa concepção que defende que apenas participar das aulas de Educação Física e atividades com regras garante à criança a socialização é equivocada, e nem deve ser preocupação de apenas um componente curricular. A socialização e mediação de conflitos deve fazer perpassar o currículo escolar, pois

[...] a socialização não se resume a reunir os alunos em grupo para a realização de algumas atividades. Antes, pressupõe que o professor, ao planejar suas aulas, selecione estratégias de ensino adequadas e tenha conhecimento para intervir diante dos conflitos que se manifestam durante suas aulas. Somente assim poderá efetivamente auxiliar na socialização de seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento moral como deseja a escola (Lima; Saladini, 2016, p. 142).

Alguns participantes acreditam que, em alguns casos, a melhor opção é não intervir, ou simplesmente eliminar a atividade que gerou o conflito. Pesquisas como Silva (2015) mostram que ignorar um conflito é uma das reações mais comuns entre professores e que, em alguns casos, os professores pedem para que o estudante também ignore o motivo causador.

Silva (2015) escreve que, ao ignorar um conflito, o professor perde a oportunidade de levar o estudante ao “[...] processo de construção de conhecimento que é a tomada de consciência de suas ações” (Silva, 2015, p. 149). Ou seja, a mediação do professor pode auxiliar o estudante a lidar com o motivo do desentendimento, promovendo um melhor relacionamento entre pares, fato que não ocorre quando o conflito é ignorado.

A última pergunta da entrevista foi relacionada a conflitos entre pares na Educação Básica e a relação com a postura do professor. Os dados da pesquisa apontaram que a maior parte dos participantes acreditam que a frequência de conflitos na sala de aula está totalmente relacionada a postura do professor.

Pesquisas que buscaram analisar os tipos de resolução de conflitos em diferentes organizações pedagógicas, como a de Zan e Devries (1998); Frick, Menin e Tognetta (2013) mostram que a postura do professor possui relação com a ocorrência de conflitos entre pares.

As pesquisas mostraram que os conflitos ocorrem nos diferentes ambientes sociomoriais, seja ele cooperativo ou coercitivo. Porém, em um ambiente cooperativo, em que os professores reconheciam os sentimentos das crianças

envolvidas e permitia a participação delas na resolução do conflito, percebeu-se relações mais amigáveis, um melhor relacionamento interpessoal e uma maior autonomia entre os estudantes.

Destacando a relevância de pesquisas que abordam desenvolvimento moral e conflitos entre pares na formação de professores, após a análise dos dados acima, a seguir, apresentam-se as conclusões da pesquisa.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa apresentada neste relatório, teve como objetivo geral analisar as concepções que licenciandos de Educação Física de 2º e 4º anos de um curso de graduação público no sul do país apresentam sobre a resolução de conflitos nas aulas de Educação Física na Educação Básica.

Ao analisar o panorama histórico das diferentes atribuições da Educação Física, partindo do século XVIII até os dias atuais, é possível concluir que a área está fortemente relacionada com a formação humana do sujeito, incluindo a dimensão sociomoral. Destaca-se que a Educação Física como componente curricular da Educação Básica a partir da Ciência da Motricidade Humana, se relaciona à transcendência do sujeito e, por isso, considera todas as suas dimensões, incluindo a dimensão sociomoral, não devendo ser apenas uma simples prática de atividade físico-motora, isenta de reflexões e abstrações.

Sendo assim, é importante analisar como a formação de professores de Educação Física tem se ocupado da discussão do desenvolvimento moral em seu currículo, especificamente sobre a temática de conflitos entre pares.

A partir das falas dos participantes, foi possível notar uma lacuna na formação inicial no que se refere aos conflitos entre pares, visto que os licenciandos não se sentem preparados para lidar com a mediação de conflitos na Educação Básica. Uma vez que os conflitos estão presentes no cotidiano escolar, é necessário que a formação de professores se ocupe da temática em seu currículo, e que as disciplinas desenvolvam discussões a respeito do assunto em seu conteúdo programático. Porém, somente ter as temáticas presentes no currículo do curso não é o suficiente para preparar os futuros professores para lidar e mediar conflitos entre pares em sua prática docente.

As respostas dos entrevistados apontaram conflitos na formação relacionados à divisão de trabalho em grupo, discussões por opiniões pessoais e entre estudantes do bacharel e licenciatura. Esse resultado revela que as turmas apresentavam problemas de convivência quando as atividades propostas envolviam cooperação. Além disso, também foram citados vários problemas com professores e postura autoritária na resolução de conflitos que surgiam entre eles, revelando ambiente competitivo e pouco construtivo.

Dessa forma, mesmo se os conteúdos fossem abordados no currículo,

isso não garantiria que eles se sentissem preparados para lidar com conflitos. Se os licenciandos não se sensibilizarem e não tiverem uma vivência para autonomia, não é possível colocar em prática uma mediação de conflitos cooperativa, pois no dia a dia, os participantes da pesquisa não vivenciam situações que envolvam esse tipo de resolução.

Outro resultado importante apresentado na pesquisa foi o fato de que a maior parte dos participantes apresentam insatisfação com alguns pontos do curso, como por exemplo a falta de aulas práticas. De fato, a articulação teoria-prática é algo essencial na formação de professores de Educação Física. Porém, nota-se na fala dos estudantes que, o que entendem como *prática* está, na maioria das vezes, associado a uma abordagem desenvolvimentista, em que se limita pensar o movimento apenas como um mero instrumento, isento de reflexões. Os cursos de formação de professores devem se ocupar sim da prática pedagógica, porém, não devem deixar de lado a base epistemológica que sustenta essa prática.

Visto que os conflitos entre pares estão presentes no cotidiano escolar e, muitas vezes se apresentam como um problema para os professores, é necessário que a formação docente se ocupe da temática em seu currículo, e que as disciplinas desenvolvam discussões a respeito do assunto em seu conteúdo programático. Além disso, a literatura consultada tanto da área de Educação Física (Motricidade Humana), como das pesquisas sobre educação sociomoral indicam a necessidade de ambiente dialógico, aprendizagem que integre os diferentes âmbitos constitutivos da pessoa em desenvolvimento e práticas construtivas e de cooperação em lugar da competição e do autoritarismo, o que indica caminhos formativos diferentes dos revelados como predominantes nas concepções dos participantes e nos documentos analisados neste estudo.

A Motricidade Humana e a Epistemologia Genética se interrelacionam como possibilidade de atender o que precisa ser feito para o trabalho com conflitos entre pares o desenvolvimento moral nas aulas de Educação Física, pois, a partir dessa perspectiva, a Educação Física busca à transcendência do sujeito, e por isso considera todas as suas dimensões, incluindo a dimensão sociomoral.

Apresentam-se como algumas limitações desta pesquisa a análise do currículo de apenas uma instituição; a entrevista com um número restrito de estudantes e a limitação geográfica, o que oportuniza a ampliação em pesquisas futuras.

Por fim, ressalto a importância do estudo e do Mestrado em Educação

para a minha formação como profissional de Educação Física. Espero que essa pesquisa também contribua para outros professores, a fim de que possam repensar sua ação docente no que diz respeito a mediação de conflitos entre pares na Educação Básica a partir de uma perspectiva construtivista e cooperativa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Eloá Losano de; MOREIRA, Pollyana de Lucena; NETO, Júlio Rique. Educação moral para o perdão em crianças. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.92-109, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8174>. Acesso em: 15 de mar. 2024.
- ALMEIDA, Sérgio Luis Evangelista de. **O Bullying Entre Estudantes Adolescentes E Sua Relação Com a Corporeidade E Respeito**: Um Estudo à Luz Da Epistemologia Genética. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.
- ALMEIDA, Sérgio Luís Evangelista de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. *Bullying e cyberbullying* entre estudantes adolescentes: um panorama das pesquisas publicadas nas bases de Educação, Educação Física, Psicologia e Saúde Coletiva entre 2017 e 2021. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 64-101, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/13817>. Acesso em: 20 out. 2024.
- ALVES, Rebeca Maria Porto *et al.* A Educação Infantil como espaço para a constituição do sujeito: a interação, o ambiente sociomoral e os conflitos interpares. **Conjecturas**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 330-344, 2022.
- ALVES, Sabrina Sacoman Campos; DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar. A relação entre desenvolvimento moral e violência: contribuições para a educação. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 70-88, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7282>. Acesso em: 03 de jul. 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067>. Acesso em: 10 de jul. 2024.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de; VINHA, Telma Pileggi. O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. **Revista formadores**, v. 1, n. 1, p. 63-63, 2004. Disponível em: <https://adventista.emnuvens.com.br/formadores/article/view/7>. Acesso em: 16 de dez.

2024.

ASSIS, Renata Machado de; RODRIGUES, Somália Maria. A formação do professor de educação física: licenciatura e bacharelado. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO, v. 6, n. 2, 2013. DOI: 10.5216/rir.v2i9.1123. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20368>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BENTO, Lauro Eugenio. **Percepções de discentes de graduação em educação física sobre a diferenciação da formação e atuação em bacharelado e licenciatura**. 2019. 45 f. TCC (Graduação em Educação Física) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879**. (Apresentado em sessão de 13 de abril de 1882). Dispõe sobre Reforma do ensino secundário e superior. Rio de Janeiro, 1882. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371>. Acesso em: 20 de set. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Brasília: Presidência da República. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 12 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em 23 maio. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). 1987. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 22 de jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 de jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 9 de abril de 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de maio. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a

carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília: Conselho Pleno, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de maio. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 215, p. 1, 9 nov. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 4 set. 2024.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Florianópolis, SC, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 15. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.

CASTRO, Celso. In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, n. 2, p. 61-78, 1997. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6699/458.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CHIAPARINI, Cândida; SILVA, Ivone Maria Mendes; LEME, Maria Isabel da Silva. Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 603-612, 2018.

CONTI, Luana Cristine Franzini de. **Consciência das regras no jogo de bola queimada**: um estudo piagetiano. *In*: 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física - 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2019, Londrina. Formação de professores de Educação Física da perspectiva da Base Nacional Comum Curricular: superação ou manutenção., 2019.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Educação em valores morais: conceitos, procedimentos e formação de profissionais da educação. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v.14, p. 126-157, ago./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/14258>. Acesso em: 07 de ago. 2024.

ENDO, Kátia Hatsue; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Indisciplina no ensino técnico: representações sociais de professores. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 170-197, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/2599>. Acesso em: 10

de ago. 2024.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Autores associados, 2017.

FREITAS, Nidal Afif Obeid; DE ALMEIDA, Nívea Maria Coelho Barbosa; TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos epistemológicos em Piaget, Vigotsky e Wallon. **EDUCERE-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 20, n. 2, 2020.

FRICK, Loriane Trombinj; MENIN, Maria Suzana de Stefano; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 93-113, jul. 2013.

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Dimensões intelectual e afetiva do juízo moral de estudantes sobre manifestações de preconceito. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 80-107, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9745>. Acesso em: 10 de ago. 2024.

GUEDES, Julio Cledson De Oliveira; PASCUAL, Jesus Garcia. Mediação de conflitos e julgamento de dilemas morais: contribuições da psicologia genética à educação. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 161-188, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6718>. Acesso em: 19 de ago. 2024.

HALLAL, Pedro Rodrigues Curi.; MELO, Victor Andrade de. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 39, n. 3, p. 322-327, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/SknwzJLXsDKjGF7zCLmPF3L/?lang=pt>. Acesso em: 20 de dez. 2024.

LA TAILLE, Yves de. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, Pedro; LA TAILLE, Yves de; HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001. p. 67-97.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Artmed Editora, 2007.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 24. ed. São Paulo: Summus editorial, 2013.

LEITE, Regina Helena da Silva. **Convergências entre os fundamentos da**

educação emocional de Juan Casassus e a teoria do desenvolvimento do juízo moral de Jean Piaget. 2024. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo.** São Paulo: ISME, 2006.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. Formação profissional em Educação Física: percepções e escolhas discentes acerca da licenciatura e do bacharelado. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 121, p. 1-6, jun. 2008. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd121/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 22 de jan. 2025.

LEPRE, Rita Melissa; INÁCIO, Amanda Kami Mura. O perdão como componente moral em crianças do primeiro ano do ensino fundamental. 2014. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 94-108, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3952>. Acesso em: 03 de set. 2024.

LEPRE, Rita Melissa; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. A relação professor-aluno e a educação em valores morais na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 15, n. 2, p.214-239, ago./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/14500>. Acesso em: 02 de mar. 2024.

LIMA, Thiago Corado. O conceito de socialização e a educação física: um estudo piagetiano. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2020.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista eletrônica pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199/pdf>. Acesso em: 14 de maio. 2024.

LIMA, Claucida Silva de Oliveira; NÓBILE, Márcia Finimundi. A construção do conhecimento segundo a epistemologia genética: reflexões sobre a teoria e a prática na escola. **Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG**, ISSN (on-line): 2358-2332. Brasília, v.16, n. 36, p. 1- 18, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1663/920>. Acesso em: 14 de maio. 2024.

LIMA, Thiago Corado; SALADINI, Ana Cláudia. Intervenção docente: O processo de socialização nas aulas de Educação Física. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 138-160, 2016. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6643>. Acesso em: 05 de abr. 2024.

MARTINS, Maíra De Oliveira; GONÇALVES, Érica De Cassia. A moral no ensino superior: produções científicas sobre desenvolvimento moral e formação de professores. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 1-15,

jul./set. 2020. Disponível em:

<https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/286>. Acesso em: 20 de set. 2024.

MARTINY, Luis Eugênio; THEIL, Larissa Zanetti; NETO, Eloy Maciel. A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 241-247, 2021. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8766546>. Acesso em: 20 de out. 2024.

MARQUES, Carolina de Aragão Escher. **Os conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MARQUES, Carolina de Aragão Escher; TAVARES, Marialva Rossi; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Valores sociomoraís**. Americana: Adonis, 2017.

MATOS, Cleide Carvalho; REIS, Manuelle Espindola dos. As reformas curriculares e a formação de professores: implicações para a docência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 19, p. 1-15, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654652/21841>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da educação física na escola: a emancipação humana como finalidade**. 2009. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias (org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortês, 2013.

MILAGRES, Pedro; SILVA, Carolina Fernandes da; KOWALSKI, Marizabel. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. **Motrivivência**, Florianópolis-SC, v. 30, n. 54, p. 160-176, jul. 2018.

OLIVEIRA, Andréia Camila de; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos.

Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, p. 1-12, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/jpe/a/SNQywmCDqmRH5FM9HrYlQsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de ago. 2023.

OLIVEIRA, Bianca de. as contribuições psicogenéticas para a convivência democrática: da escola para a vida. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 145-163, ago./dez. 2019.

Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9747>.

Acesso em: 10 de ago. 2024.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/223>. Acesso em: 14 de jan 2025.

OLIVEIRA, Mariana Tavares Almeida. **Os conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações**. 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

ORO, Ubirajara. **Ciência da motricidade humana: perspectiva epistemológica de Jean Piaget**. 1999.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. Londrina: EDUEL, 2008.

PALMA, Ângela Teixeira Victoria; PALMA, José Augusto Victoria. Educação Física e o conceito de experiência: contribuições para a operacionalização da Base Nacional Comum Curricular. *In*: 8º CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 8., CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF, 11., 2023, Londrina. **Anais [...]**. Londrina. Educação Física Escolar: Contextualizar e integrar a cultura das humanidades e a cultura científica como princípios organizadores do ensino. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2023. v. 1. p. 1-15. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/CONPEF%20-%202023%20-%20ARTIGOS%20APRESENTADOS/12_EDUCACAO_FISICA_E_O_CONCEITO%20DE_EXPERIENCIA.pdf. Acesso em 10 out. 2024.

PEREIRA, Ana Maria. A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas. **Filosofia e educação**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 376-392, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635511/3304>. Acesso em: 10 de nov. 2024.

PEREIRA, Ana Maria. A Concepção de Transcendência Presente na Motricidade Humana. *In*: TEIXEIRA, Alfredo; Inês Espada (Org.). **Saber-se Corpo: ensaios sobre Desporto, Cinema e Motricidade**. 1. ed. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2020, v. 1, p. 15-36.

PEREIRA, Ana Maria; CESÁRIO, Marlene. O Conhecimento em Ginástica e a Ciência da Motricidade Humana. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF, 10., CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 2021, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2021. v. I. Disponível em:

https://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/2021_ARTIGOS_APRESENTADOS/O%20CONHECIMENTO%20EM%20GINASTICA%20E%20A%20CIENCIA%20DA%20MOTRICIDADE%20HUMANA.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

PEREIRA, Carlos Alexandre Holanda; MOREIRA, Rhuan Barkley de Araújo; OLIVEIRA, Rayssa Melo de. Percursos formativos do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. **Revista Docentes**, Ceará, v. 9, n. 27, p. 83-89, 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1241/413>. Acesso em: 10 de set. 2024.

PIAGET, Jean. **Études Sociologiques. Geneve (Switzerland):** Librairie DROZ, 1977.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução Elzon Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento.** 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

RANGEL-BETTI, Irene Conceição; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro- SP, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

RODRIGUES, Marina Lara; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Desenvolvimento Moral no Ambiente Escolar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 549-570, maio/ago. 2022.

ROMANELI, Mariana Santolin; ALENCAR, Heloisa Moulin de; LIMA, Mayara Gama de. Juízo de adolescentes referente a punições em uma situação de desonestidade acadêmica. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 89-117, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7283>. Acesso em: 10 de set. 2024.

SALADINI, Ana Cláudia. **Educação Física e desenvolvimento moral:** implicações da linguagem empregada pelo professor. In: V Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: Educação Democrática e Novas Alternativas, 2018, MARÍLIA. Educação Democrática e Novas Alternativas. Marília: Unesp, 2018. v. 1. p. 1-14.

SALADINI, Ana Cláudia. Linguagem do professor de Educação Física e desenvolvimento moral. In: BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva. **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas** [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 63-84. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4bfn7/pdf/bataglia-9786559540075.pdf>. Acesso em: 14 de set. 2024.

SCHÜNEMANN, Haller Elinar Stach *et al.* A compreensão de crianças e adolescentes a respeito da trapaça. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 98-121, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6248>

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana**: contribuições para um paradigma emergente. 1994.

SÉRGIO, Manuel. **Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

SÉRGIO, Manuel. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 6, n. 1, p. 15-25, 2022.

SILVA, Alexsandra de Santana Soares; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/34309/19749>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

SILVA, Caren Ramise Lopes da. **Desenvolvimento moral: o ambiente sócio-moral de uma escola construtivista**. 2020. 48 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, Lívia Maria Ferreira da. **Os conflitos entre alunos de 8 e 9 anos**: causas, estratégias e finalizações. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SILVA, Luana Cristine Franzini da. **Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física**. 2009. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/e2bde652-54b6-4c7c-bfa5-6298dde900e6/content>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul Aragão. O desenvolvimento moral segundo piaget, kohlberg, rest, turriel, gilligan e lind: limites e potencialidades das principais teorias em psicologia moral. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 14, n. 2, ago./dez. 2022. Disponível: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/14256>. Acesso em: 14 de nov. 2023.

SILVEIRA, Amanda; LEPRE, Rita Melissa. Educação em valores sociomoraes na educação infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 14, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/13894>. Acesso em: 14 de maio. 2023.

SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil**: 1850-1930. 1990. 256 f. Dissertação (Mestre em educação) -

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, São Paulo, 1990.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Apresentação geral da coleção Currículo & Convivência. *In*: Luciene Regina Paulino Tognetta; Rita Melissa Lepre. (Org.). Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: Por quê?. 1. ed. **Americana: Editora Adonis**, 2022, v. 1, p. 15-18.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BARBUTO, Ana Cristina Buck Marzagão; CANOVAS, Maria Fernanda Klaumann. É Possível a Prevenção à Violência na Escola? Um Estudo Teórico Comparativo entre o Programa Faustlos e Jogos de Sentimentos Baseados na Epistemologia Genética de Piaget. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 3, n. 5, p.132-153, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/1971>. Acesso em: 13 de jan. 2024.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; TESSARO, Mônica; MATTANA, Patrícia. Adolescência, bullying e contemporaneidade: a liquidez das relações humanas. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 11, 2019. Disponível: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8907>. Acesso em: 15 de ago. 2024.

VINHA, Telma Pileggi. O Educador e a Moralidade Infantil numa Perspectiva Construtivista. **Revista do Cogeime**, [S.l.], v. 8, n. 14, p. 15-38, jun. 1999.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtiva. Mercado de Letras, 2000.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/281307>. Acesso em: 3 jul. 2024.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a Moralidade infantil: Uma Visão Construtivista**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VINHA, Telma Pileggi *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

VINHA, Telma Pileggi; NUNES, Cesar Augusto Amaral; MORO, Adriano. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 11, p. 123-158, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8904>. Acesso em: 04 de out. 2024.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores.

Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **As Regras e o Ambiente Sociomoral da Sala de Aula**. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Org.). Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 35-65.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos; DELL' AGLI, Betânia Alves Veiga. Sentimentos sobre a Escola Presentes em Estudantes com e sem Histórico de Fracasso. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 167-191, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/2401>. Acesso em: 05 de dez. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

ZAN, Betty; DEVRIES, Rheta. **A ética na educação infanti**: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCCOLI, Maria Cristina da Silva Araújo; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva. Avaliação do clima escolar em uma escola pública do ensino fundamental II e ensino médio – as possibilidades de diagnóstico e intervenção na dimensão das relações sociais na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 200-225, ago./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/14260>. Acesso em: 05 de ago. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestores e Professores

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o que pensam os licenciandos de Educação Física?

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa: “RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o que pensam os licenciandos de Educação Física? a ser realizada em sua instituição. O objetivo da pesquisa é analisar as concepções que licenciandos de Educação Física apresentam sobre a resolução de conflitos nas aulas de Educação Física para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como objetivos específicos: 1) identificar a presença ou ausência da discussão sobre conflitos entre pares na escola nos programas e ementas das disciplinas oferecidas no curso de Educação Física de uma instituição pública; 2) investigar na BNCC (Brasil, 2017) a presença ou ausência da indicação do trabalho com a resolução de conflitos nos diferentes níveis da Educação Básica; 3) identificar a concepção de licenciandos em Educação Física sobre resolução de conflitos e comparar as respostas dos estudantes do 2º e 4º anos.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Responder uma entrevista semiestruturada na qual queremos conhecer a sua concepção sobre os conflitos entre pares que ocorrem entre estudantes do curso e na educação básica; as principais razões para que ocorram, e a identificação de situações cotidianas da sala de aula que envolvem conflitos entre os estudantes, reconhecendo as práticas que são adotadas diante dessas situações. O tempo estimado para a entrevista será de 15 a 20 minutos. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Como possíveis riscos podemos citar riscos mínimos, como por exemplo: timidez ou desconforto ao responder a entrevista; desconforto ou alteração de comportamento durante gravações de áudio. Será de responsabilidade do pesquisador oferecer amparo até que algum desconforto causado

pela pesquisa seja eliminado.

Como benefícios aos participantes destacamos a análise sobre uma temática importante para futuros professores: os conflitos entre pares. Sendo um assunto recorrente no cotidiano escolar, é essencial pensar e debater sobre o tema. A participação dos sujeitos na pesquisa irá contribuir para refletir sobre como a formação do professor em Educação Física pode viabilizar a discussão a respeito de resolução de conflitos entre pares.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Como as entrevistas serão gravadas, os arquivos de áudio ficarão armazenados sigilosamente apenas no computador do pesquisador responsável, pois servirão para transcrições necessárias para essa e futuras pesquisas. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Espera-se que com esta pesquisa, possamos compreender quais discussões acerca dos relacionamentos interpessoais devem compor a formação do professor em educação física para viabilizar a resolução de conflitos entre pares, quando em sua atuação na educação básica.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Bianca Emanuele Ilkiu França. Tel.: 43 999705518. E-mail: bianca.franca30@uel.br), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371- 5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, __ de ____ de 20

Pesquisador Responsável
Bianca Emanuele Ilkiu França
RG: 13.212.818-9

Eu, _____ tendo sido devidamente esclarecido/a sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura

Data: _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome:

Idade:

Série em curso:

Ano de entrada:

Previsão de conclusão:

Possui experiência na Educação Básica, se sim, há quanto tempo?

Em quais níveis?

Sexo: masculino feminino prefere não declarar

- 1) De um modo geral, como você avalia a formação que você está recebendo no curso de Educação Física?
- 2) No seu curso, ocorrem conflitos entre os pares? Como eles são solucionados? (entre os próprios estudantes ou com a intervenção dos professores/coordenação?)
- 3) Na sua opinião, o que mais gera conflitos entre os estudantes do curso de Educação Física?
- 4) Agora pensando na sua atuação como professor na Educação Básica, você considera que a resolução de conflitos entre pares deve ser estudada no curso de Educação Física? Por quê?
- 5) Na sua percepção, existem anos escolares mais propensos à existência de conflitos entre pares? Por quê?
- 6) Você considera que o curso te prepara para o trabalho com conflitos entre os estudantes da Educação Básica? De que forma?
- 7) Na sua concepção, por que ocorrem conflitos entre estudantes na Educação Básica?
- 8) Na sua opinião, quais as principais causas dos conflitos entre crianças? E entre adolescentes?
- 9) Quais são as posturas que você considera mais frequentes em situações de conflitos entre estudantes, seja aqui no curso ou na escola? (humilhação, agressão física, xingamentos)
- 10) Diante dessas situações, que atitudes você considera adequadas para o professor adotar?
- 11) Quais são as principais dificuldades que você já identifica nesse momento da sua formação para atuar nos conflitos entre pares na Educação Básica?
- 12) Na sua concepção, a frequência de conflitos na sala de aula está relacionada a postura do professor? (exemplifique, me fale mais sobre isso, me dê exemplos).
- 13) Gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

PROTOCOLO DE ANÁLISE DOCUMENTAL
Documento: Base Nacional Comum Curricular
Etapa: () Introdução () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio
Área do conhecimento:
Presença de temas relacionados a convivência/relacionamento interpessoal/conflitos interpessoais: () sim () não
Em caso de presença, detalhamento:

APÊNDICE D – PROGRAMA DE DISCIPLINAS COMPLETO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Programa de disciplinas do 1º ano do curso de Educação Física da instituição participante da pesquisa

Nome da disciplina	Oferta	Carga Horária
TEORIA E METODOLOGIA DE ESPORTES COLETIVOS I	Anual	60
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	Anual	60
TEORIA GERAL DA GINÁSTICA	Anual	60
ESPORTE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	Anual	60
INTERVENÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Anual	60
FILOSOFIA	Anual	60
ANATOMIA DO APARELHO LOCOMOTOR	Anual	60
BIOLOGIA CELULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Semestral	30
CINESIOLOGIA DO MOVIMENTO HUMANO	Semestral	30
SOCIOLOGIA B	Semestral	30
SAÚDE, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA	Semestral	30
EDUCAÇÃO FÍSICA E PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS I	Semestral	30
ANTROPOLOGIA A	Semestral	30

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Programa de disciplinas do 2º ano do curso de Educação Física da instituição participante da pesquisa

Nome da disciplina	Oferta	Carga Horária
COMPORTAMENTO MOTOR I	Anual	60
TEORIA E METODOLOGIA DE ESPORTES INDIVIDUAIS I	Anual	60
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA I	Anual	60
FISIOLOGIA DA AÇÃO MOTORA	Anual	60
TEORIA E METODOLOGIA DA GINÁSTICA	Anual	60
EDUCAÇÃO FÍSICA E PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS II	Anual	60

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Anual	60
INTRODUÇÃO À FISIOLOGIA	Semestral	30
TEORIAS E METODOLOGIAS DO JOGO	Semestral	30
TEORIA DO CONHECIMENTO A	Semestral	30
ANTROPOMETRIA	Semestral	30
EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA	Semestral	30
ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Semestral	30

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Programa de disciplinas do 3º ano do curso de Educação Física da instituição participante da pesquisa

Nome da disciplina	Oferta	Carga Horária
COMPORTAMENTO MOTOR II	Anual	60
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA II	Anual	60
GINÁSTICA E EDUCAÇÃO	Anual	60
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA I	Anual	60
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA	Anual	60
JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO	Anual	60
ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	Anual	30
TEORIA E METODOLOGIA DA DANÇA	Anual	60
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I (EMH)	Anual	200
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Semestral	30
CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MORAL E ÉTICO NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	Semestral	30
PROJETOS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (EMH)	Semestral	30

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Programa de disciplinas do 4º ano do curso de Educação Física da instituição participante da pesquisa

Nome da disciplina	Oferta	Carga Horária
TEORIA E METODOLOGIA DE ESPORTES COLETIVOS II	Anual	60
TEORIA E METODOLOGIA DE ESPORTES INDIVIDUAIS II	Anual	60
TEORIA E METODOLOGIA DE LUTAS	Anual	60
DANÇA E EDUCAÇÃO	Anual	60
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA II	Anual	60
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II (EMH)	Anual	200
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (EMH)	Anual	60
TEORIA E METODOLOGIA DE ATIVIDADES MOTORAS AQUÁTICAS	Semestral	30
TEORIA E METODOLOGIA DOS ESPORTES E MODALIDADES ALTERNATIVAS	Semestral	30
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	Semestral	30
PREVENÇÃO DE ACIDENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Semestral	30

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.