



**INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**INTERACTION TEACHER-STUDENT
IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES
ON INITIAL GRADES
OF BASIC EDUCATION**

**INTERÁCIÓN PROFESOR-ALUMNO
EM CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA
EN LOS GRADOS INICIALES
DE ESCUELA PRIMARIA**

*Felipe Del Mando Luchesi¹,
Sandro Caramaschi¹*

RESUMO

O presente trabalho consistiu em analisar interações professor-aluno em aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental e o concomitante processo segregativo e/ou de implicações que há por detrás das mesmas. A metodologia foi caracterizada pela observação naturalística com a utilização de filmagem, além de entrevista semi-estruturada realizada com professores utilizando uma abordagem quali-quantitativa em três instituições públicas de ensino localizadas no município de Bauru/ SP, envolvendo 4 docentes, um por série. Com a presente pesquisa foi possível identificar ações exitosas e práticas diversificadas, inclusive coercitivas, passíveis de mudança por parte dos docentes em seus contextos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Interação professor-aluno. Educação física escolar. Séries iniciais.

ABSTRACT

The present study purposed to analyse interaction between teacher and student, content and teaching methodology to the Physical Education classes wherewith initial grade teachers and concomitant segregative process and implications there are behind them. The methodology was characterized by naturalistic observation with use of camera, besides the semi-structured interview realized with teachers adopting a quali-quantitative research at tree public schools located in Bauru's city with 4 teachers, one for each grade. With the present research it was effort identify successful actions and diverse practices, including coercitives, of possible changes by means of the teachers in theirs contexts of education.

KEYWORDS: Interaction teacher-student. Physical education classes. Initial grade.

RESUMEN

El presente estudio consistió en analizar interacciones profesor-alumno en clases de educacion física en los grados iniciales de escuela primaria y el concomitante proceso de segregación y/o de implicaciones por detrás de las mismas. La metodología fue caracterizada por la observación naturalística con utilización de rodaje,

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, São Paulo – Brasil

Contato: luchesi@fc.unesp.br

Submetido em: 27 dez. 2015 **Aceito em:** 06 jun. 2016



además de entrevista semiestructurada ocurrida con profesores bajo enfoque cualitativo-cuantitativo en tres escuelas públicas situadas en la ciudad de Bauru, SP, teniendo cuatro profesores, uno para cada grado. Con la corriente pesquisa fue posible identificar acciones de êxito y practicas diversificadas, incluyendo coactivas, responsable de câmbios por la parte de profesores en sus contextos de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Interacción profesor-alumno. Educación física escolar. Grados iniciales.



INTRODUÇÃO

A escola, como instituição de ensino formal, faz-se presente de modo intencional e permanente como um dos espaços primários de educação, respeitando o contexto sócio-histórico e cultural.¹ O sistema educacional, para Papalia, Olds e Feldman² influi diretamente no desenvolvimento da criança e tem uma evolução histórica exponencial por contribuições importantíssimas de áreas como Antropologia, Psicologia e Sociologia da Educação, entre outras, que permitiram avanços educacionais e como consequência práticas educacionais diversas.

Os propósitos da escola, para Candau,³ seriam promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a busca pela formação para a cidadania, tornando-se necessária uma busca pela pluralidade de diferenças que se encontra impregnada a cada um dos atores sociais, os alunos. Visa-se a partir daí processos pedagógicos e práticas educacionais dinamizadas, flexíveis e diversificadas para diferentes formas de expressão, além da promoção de uma educação verdadeiramente intercultural com a quebra de estereótipos sociais e de gênero, enfatizando contribuições de diferentes etnias e não somente orientado a diferentes situações e grupos sociais. Somado a tal visão, o papel escolar está imbricado ao papel social dos indivíduos, de um modo geral, que seriam os valores morais e afetivos.

Outro ponto de destaque é o da educação do corpo sensível⁴ ligada às experiências e vivências que o aluno interioriza, da qual o professor auxilia a ver, mas também a sentir, ouvir, escutar e falar sendo responsáveis por assimilarem, definirem e transformarem suas experiências, tendo o professor papel fundamental para abertura de tal diálogo com o educando.

Segundo Betti e colaboradores,⁵ Merleau-Ponty talvez seja o filósofo mais citado e menos compreendido quando diz “eu sou meu corpo”, o qual diferencia corpo objetivo, relacionado à sua existência como um objeto do mundo, do “corpo próprio” ou “fenomenal”, o qual diz respeito à experiência atual, é a função do corpo vivo.

Nesse sentido, é de fundamental importância a participação do professor em suas práticas pedagógicas diferenciadas de modo que não salientem a exclusão, a discriminação ou o



preconceito, muitas vezes, sem um caráter de intencionalidade, mas que podem acarretar na não participação de crianças com excesso de peso, menos habilidosos, alunos que utilizam óculos, que constituam distinções de gênero, como esportes tipificados por exemplo.

Arce e Druker⁶ ainda afirmam que atualmente o conceito de discriminação não ocorre de maneira expositiva ou revelada por parte dos docentes, seja por seu pertencimento socioeconômico, seja pelo caráter ético. Entretanto existe ainda de forma silenciosa, sendo um dos elementos que define o espaço escolar e impede a democratização das aulas, o que talvez nem fosse possível, operando em contextos como êxito ou fracasso escolar, censura; desprezo; crítica; medo; desqualificação e a própria negativa da aquisição de habilidades em fases peculiares de desenvolvimento. A discriminação é veiculada, mesmo que velada, por todos os lados da sociedade, nas micro práticas, nas meticolosas relações de poder-saber.

Neste ponto afirma-se que situações discriminatórias se encontram em diversos âmbitos sociais, dentre elas nas próprias práticas educativas e nas trocas entre crianças e seus pares, bem como para com seus docentes, e para além do entendimento de que é necessária a valorização da diversidade cultural dos indivíduos, também é necessário o questionamento da construção de diferenças, estereótipos e preconceitos como aqueles percebidos como diferentes ou heterogêneos.

Rangel⁷ afirma que a Educação Física em si sempre presenciou e lidou diretamente com a manifestação de diferenças, sendo que tal processo sempre foi imbuído de dificuldades na medida em que a metodologia privilegiava os atos de silenciar e neutralizar as diferenças, posteriormente homogeneizando e padronizando-as, evidencia-se uma área cujas diferenças e resistências entre indivíduos mostram-se mais claras e transparentes.

Em pesquisa relativa à discriminação no âmbito das aulas de Educação Física escolar realizada por Brandão⁸ cujo foco era detectar situações discriminativas vivenciadas pela dicotomia “talentosos e não-talentosos” em alunos de séries iniciais, o autor procurou, através das observações, identificar atitudes, emoções, reações e percepções que pudessem indicar causas, implicações e conseqüências sociais e psicológicas da discriminação entre alunos de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que mesmo os professores sendo corteses e compreensivos para com os alunos, através de discursos de respeito e



imparcialidade, as metodologias cujas modalidades esportivas eram implementadas revelaram 75% de participação, 15% de exclusão e 10% de não participação. Tais dados, segundo o autor, podem estar relacionados à falta de diversificação nos conteúdos em aulas e do processo de seleção de escolhas de times.

Pesquisas e ações como a citada acima parecem indicar que aulas exitosas ou não dependem das realidades construídas pelo sistema escolar, enviesada pela forma que o mesmo aplica à hierarquia e representação das seriações, bem como, as distintas e contrastantes interpretações quanto à indiferença às diferenças. Daí também pode ocorrer que haja favorecidos no momento que o docente privilegia o alunado respeitador de regras pré-estabelecidas, participativo e espontâneo; favorece o desfavorecido quando o docente abrange medidas de suporte em uma pedagogia de caráter individualizante (o aluno talentoso ou não talentoso, nesse caso) e por último o tratamento de certas diferenças que não enaltece favorecidos e/ou desfavorecidos quando da interação social se praticam discriminações que refletem preferências singulares, falta de constância, mudanças de humor, variações de contexto (tempo disponível, interação, estresse) sendo passível de suscitar a um aluno interesse real ou um sentimento de rejeição para com uma aula ou a um docente. Os universos culturais dos alunos devem ser nesse caso compreendidos e a prática docente ampliada favorece uma melhor significação ou ressignificação em suas formas de atuação, visando atingir a totalidade de alunos em prol da aprendizagem.

O presente trabalho consistiu em analisar interações professor-aluno em aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental e o concomitante processo segregativo e/ou de implicações que há por detrás das mesmas. Para tal e sob pano de fundo de novas teorizações como o multiculturalismo e com o intuito de analisar práticas educativas e de forma pormenorizada relação interpessoal ou interação entre professores e alunos, além da aplicação de métodos de ensino e dos conteúdos desenvolvidos em aulas de Educação Física. Para tanto foi elaborado um roteiro de condutas e ação docente referente ao trabalho com gênero, conteúdo competitivo e cooperativo, processos de escolha de alunos, implicações disciplinares, método e conteúdo desenvolvidos, resolução de conflitos, caracterização de estímulos e manifestações emocionais, papel do componente curricular no âmbito escolar e a reflexão acerca das atribuições desempenhadas.



EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Branco e Mettel⁹ referenciam a dimensão atitudinal ao que é conhecido como “currículo oculto”. Para tal, os autores se utilizam do termo “oculto” argumentando que muito do processo e da forma que assumem a função socializadora da escola é ignorada pelo grupo de educadores, decorrendo daí a não intencionalidade do choque entre objetivos e ação pedagógica. Neste quesito ainda expõem situações cotidianas de aula que podem adquirir significados diversos, dependendo do contexto nas quais estão envolvidas e exemplifica a cena de um professor recriminando publicamente um aluno e que, de tal circunstância, pode advir uma ação aceita como legítima por parte do aluno ou pode ser experienciada como rejeição discriminatória.

Os autores salientam que é de fato necessário considerar as estruturas de ação ou regras de participação que estão imbutidas na natureza das atividades desenvolvidas. Neste estudo, em específico, os autores relacionaram a qualidade das aulas examinadas e mais especificamente ao processo de socialização das crianças a características relativas ao docente empregadas, seja nas atividades (conteúdo), seja nas práticas educativas, destacando daí o bom relacionamento interpessoal com os discentes, bem como a liderança competente que exerciam traduzidas pelo bom envolvimento e participação dos alunos nas atividades, com relativa ausência de episódios de hostilidade e determinadas orientações que tinham por finalidade estimular iniciativa e autonomia.

Daolio em sua obra “Da cultura do corpo”¹⁰ pesquisou o papel docente, suas perspectivas e impressões em relação à Educação Física e suas próprias atuações. Evidenciou o papel ambíguo, segundo o autor, quando através dos relatos, os docentes supervalorizaram suas atuações e vocações, sendo a Educação Física vista como componente curricular que se revelava mais preparada a atuar na chamada “educação global”. Para os professores de Educação Física a transmissão de valores ou ensinamentos como sociabilização, respeito e cumprimento de deveres se fazem mais presentes dentro de suas aulas do que nos demais componentes curriculares, sem, no entanto exprimir à especificidade da Educação Física na escola e a própria definição do que esta seria, já que os docentes ganhavam caráter de maior status quando realizavam as atividades extracurriculares tais como organização de festas, conversas sobre sexo com os alunos quando solicitados pela direção, resolução de problemas disciplinares, além de serviços gerais. Tudo isso os levava a acreditar que eram polivalentes e



os faziam ganhar grande importância e credibilidade perante funcionários, pais, direção e comunidade.

Bracht¹¹ confirma o senso comum do discurso docente acerca do termo “formação integral”, comumente utilizado por professores de Educação Física, configurando-se num dos objetivos para os alunos ao longo das aulas. Retrata também a dificuldade de tais docentes no detalhamento (o quê é e como procede) tal conceito, remetendo a um caráter de obviedade, inibindo posteriormente questionamentos necessários e pertinentes.

Para o presente estudo acreditamos ser pertinente destacar a cultura corporal do movimento e definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹² como o que deve ser trabalhado no âmbito do Ensino Fundamental, em turmas de 1º ao 5º ano, (antigo 1ª à 4ª séries iniciais) sendo de grande valor a oportunidade de trabalho conjugado com habilidades corporais e culturais, tais como jogos, esportes, lutas, dança, ginástica, com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afeto e emoção. Notabilizando que tais ações ou práticas não podem em hipótese alguma, caracterizar-se como mera repetição de gestos estereotipados, valorizando estímulos e intervenção docente para criação de gestos e movimentos próprios dos alunos no espaço escolar.¹³ Filgueiras¹⁴ compactuam ainda, defendendo a valorização do sujeito como corresponsável pelo processo de ensino e de aprendizagem e neste ponto afirma uma necessidade de que pesquisas e reflexões teóricas estejam combinadas com expectativas e motivações discentes.

Sônego e Zamberlan¹⁵ identificaram em sua pesquisa que docentes os quais focaram o desenvolvimento da autonomia como forma de intervenção, indicaram uma relação mais homogênea entre suas práticas e seus procedimentos socioeducativos com as percepções e níveis de entendimento interpessoal. Revelaram maior equilíbrio entre as estratégias de negociação e experiências compartilhadas em dinâmicas interpessoais, além de promover um maior senso de colaboração entre as crianças.

Motta¹⁶ complementa como prática educativa relevante a empatia, que se define como habilidade social constituída por três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental. Respectivamente, o primeiro diz respeito à capacidade de adoção de perspectiva dos demais e infere pensamentos e



sentimentos; o segundo requer a preocupação com o bem-estar alheio e o último relaciona-se com a habilidade de expressar compreensão e reconhecimento dos sentimentos e pensamentos de outrem.

Ainda, como habilidade social concernente Reis¹⁷ afirma que a afetividade contempla o sistema de facilitadores de aprendizagem como meio de inserção, favorecimento e melhoria das relações entre professor e aluno, desenvolvendo e estabelecendo diálogos resultantes e confiança mútua. Nesse sentido, Hirama¹⁸ realizou um trabalho importante no que diz respeito às manifestações emocionais de crianças de terceira série em aulas de Educação Física, evidenciando a negligência com que o tema tem sido tratado no âmbito educacional.

Medina¹⁹ versam sobre o desenvolvimento moral de crianças, ressaltando que o contexto escolar é apenas um dos espaços fomentadores e agentes de socialização e apropriação de valores, destinando igualmente à família tal responsabilidade. Os autores anteriores realizaram estudo das situações discordantes/conflituosas em aulas de Educação Física, dilemas e buscas de acordos entre docentes-alunos e entre alunos-alunos. Identificaram que ações como reforço positivo, atos promotores de reflexão e alternativas coligadas à resolução dos conflitos se revelaram condizentes para aquisição de contextos mais harmoniosos, com características de respeito mútuo.

Pensando a escola como instituição detentora do dever de integração e acolhimento de todos, portanto, não se configurando como uma instituição de seleção acentuadora de diferenças culturais, características e capacidades pessoais imagina-se que seja um espaço que visa construção e exercício da cidadania plena, com respeito pelas diferenças em todas as dimensões, sendo fundamental a atuação docente em tal disposição. Esta pesquisa se fundamenta com esta perspectiva, buscando contribuir com reflexões que possibilitem ações docentes em busca de aulas mais significativas, dialógicas e de cunho não segregativo nas quais o caráter conteudista não se configure como mais importante que o processo de construção coletiva de valores, normas, regras e atitudes.

MÉTODO

A pesquisa foi realizada por meio da abordagem quali-quantitativa²⁰ para o subgrupo de séries iniciais (1º ao 4º ano do Ensino Fundamental) e seus respectivos docentes em aulas de Educação Física escolar, mediante utilização de entrevistas, filmagens e observação naturalística, que para Vianna²¹ é denominada em alguns casos como pesquisa de campo e é utilizada em ambientes naturais particulares visando estudar um grande número de fenômenos em diferentes tipos de ambientes sociais e organizacionais.



Participantes

A presente pesquisa foi realizada em três instituições de ensino públicas no município de Bauru, SP utilizando para isso quatro docentes (nomeados como P1 a P4 conforme grau de seriação), sendo um participante para cada seriação, primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental (uma instituição de ensino abarcou dois docentes) com o devido consentimento dos envolvidos e a estruturação ficou assim representada: o acompanhamento se deu por quatro sessões de filmagem das aulas para cada seriação, excetuando o 1º ano que envolveu três sessões devido a seguidos compromissos de P1 e paralisações escolares decorrentes de feriados e ausência de tempo hábil do pesquisador para última coleta.

Procedimento

No estudo em questão, há uma prevalência do enfoque qualitativo definido pela observação naturalística (uso da filmagem) e pelo roteiro de entrevistas (dezesseis questões semiestruturadas) previamente estabelecidas e articuladas junto ao referencial teórico, as quais foram gravadas com aparelho portátil, transcritas na íntegra e categorizadas pela técnica de análise de conteúdo de Bardin.²²

O enfoque quantitativo ocorreu pelo registro medição numérica dos dados como fomentador de questões sendo colaborador direto da pesquisa²⁰. Essa abordagem quali-quantitativa de pesquisa associada ao referencial teórico dessa investigação serviu de base para o estabelecimento das categorias temáticas, fundamentadas por Bardin²² assim descritas:

Promoção – ação do docente atua direta ou indiretamente na promoção e desenvolvimento positivo de interação/socialização na relação aluno-aluno; *Interrupção/inibição* – ação docente relacionada e atuante junto à interrupção e/ou inibição de padrões interação/socialização na relação aluno-aluno e *Regulação de regras* – ação docente relativa ao estabelecimento de regras referentes ao conteúdo e agindo diretamente com os alunos. Somada a tais categorias, utilizamos outra, criada pelos pesquisadores, denominada como *Manifestações emocionais* englobando a incidência de contato corporal, comunicação não verbal, expressões de afetividade da ação docente para com os alunos.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiro ano

P1 partiu de um plano maior (macro) de uma padronização em suas aulas, citamos como exemplos mais marcantes a realização de filas pelos alunos para chegada e saída das aulas por ordem de tamanho, além de utilização de diversas estratégias para os alunos se silenciarem como músicas utilizadas também por professores de classe, jogo de palavras como “PAN-PAN-PANRANPAN” da quais os alunos tinham que complementar: “PAN-PAN”, bem como o uso do apito como principal ferramenta pedagógica com esta finalidade. Interessante destacar que seu próprio relato evidencia a construção de um modelo a ser seguido pelos alunos, expondo inclusive a justificativa do sistema estrutural do ensino (9 anos para Ensino Fundamental) para tal conduta: “Na 1ª série eles são bem agitados, alguns alunos têm 6 anos e não entendem bem o que é a escola em si, têm que fixar as regras” (P1).

Foram evidentes a explanação e a marcante regulação de regras adotadas por P1, embasadas no fato citado anteriormente, além do acompanhamento e desenvolvimento dos conteúdos de aula na qual afirma:

Sempre começo o ano com conteúdo programático, mas para ser sincera no último bimestre eu retomo todos os conteúdos que foram passados até então, eu sigo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), mas tenho meus conteúdos particulares, do que eu monto, do que aprendi em cursos e faculdade. (P1).

Como conteúdo das aulas em si ficou evidente novamente a padronização para início das atividades, sendo utilizado o alongamento com os alunos nas três aulas observadas das quais os mesmos já tinham conhecimento sobre o posicionamento que deveriam ter em quadra (linha lateral) e ao centro P1 orientava e demonstrava os movimentos especificamente para que os alunos repetissem os gestos, denotando daí uma assimilação de conteúdo. Para as atividades principais notou-se variação de jogos/contéudo como “jogo do apito”, “tourinho”, “roda cantada”, “pega corrente”, “bola ao cesto”, “lencinho branco” alternando-se entre atividades de movimentação, habilidades motoras e volta à calma. Tais dinâmicas se mostram coerentes com a diretriz dos PCNs,¹¹ condizente a diversidade e visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem.

Fato bastante marcante em sua atuação, ao se analisar ainda os conteúdos de aulas, foi a aplicação da atividade “Corre Cotia” em duas aulas diferentes (Aulas 02 e 03) com adaptações e finalidades opostas:



P1 escolhe 3 alunos e retoma brincadeira da aula anterior, explica novamente e corrige: “Quem foi pego da outra vez, a gente combinou que sentava na escada, agora senta na quadra para continuar brincando, beleza”? (P1)

Neste caso em específico, a descrição da atividade seria a escolha inicial de dois alunos, sendo um pegador e um “alvo” e todos os outros alunos deveriam permanecer sentados por todo espaço da quadra, o aluno como alvo deveria saltar as pernas estendidas de um aluno sentado que passaria a ser o pegador. Na aula 02, P1 utilizou o recurso de quem seria pego deveria se ausentar do jogo sentando na escada ao lado da quadra; na aula 03, P1 repetiu a mesma atividade fazendo uso do relato supracitado, ou seja, P1, posteriormente reavaliando sua ação e então retomando a diretriz dos PCNs,¹² partiu de uma situação excludente para uma situação rotativa e integradora, sem que alunos deixassem de participar da atividade.

De acordo com uma análise micro e mais centrada na relação professor-aluno poderíamos definir P1 por meio de baixo nível de estimulação e/ou avaliação positiva (conforme quantificação-categoria I), além do contato corporal e expressão emocional positiva, havendo incidência para tais categorias, mas estando representativamente abaixo de avaliações negativas, orientações para atividade individual e eliminação de padrão de interações entre os alunos: “Quem é que vou mandar pra sala?”, “Tá escutando? Emerson e João* vão subir por mais uma gracinha” (Roteiro de Filmagem, Aula 03, P1).

P1 manteve foco e objetivos das aulas centrado na orientação e explanação das atividades propriamente ditas, bem como na regulação das regras e execução da atividade, sendo que na maior parte das ocorrências de verbalizações e ameaças coercitivas por parte de P1 aos alunos ocorreram nos momentos de organização do conteúdo e entrada e saída de aulas, assim caracterizados:

P1 corrige: “não, não, pode voltar, vou chamar nome por nome, senta, não é para correr e sim para andar” e explica “quando a gente subir não é para fazer bagunça só beber água”. (Roteiro de Filmagem, Aula 02, P1).

P1 apita e diz “parou, vai parar agora a atividade, estão só brincando e não prestando atenção”, “todo mundo sentado, bumbum no chão e fecha a boca... aqui, os três, na próxima aula não vêm pra cá, vou anotar na minha caderneta”. (Roteiro de Filmagem, Aula 03, P1).



Tais passagens nos remetem a Daolio¹⁰ expõem o caráter conflitante da Educação Física, uma vez que a disciplina pode vir a ser considerada como uma premiação em algumas situações, algo a ser conquistado através de bom comportamento, boa conduta e disciplina.

Retomando apontamentos acima e baseando-nos neste discurso, a motivação intrínseca dos alunos para aulas de Educação Física Escolar pode ter sido interpretada de maneira errônea e que justificasse por parte de P1 a alta taxa de incidências de avaliação negativa e ameaça de punição (proibição de frequência a aula da semana seguinte aos alunos considerados indisciplinados) se lembrarmos de que tais eventos ocorreram em momentos de organização de conteúdos e chegada e saída de alunos das aulas, podendo ser revertida ou trabalhada de modo diferenciado pelo docente.

* Nomes foram trocados a fim de preservar a identidade das crianças.

Segundo ano

P2, como conteúdo ministrado, fez uso de atividades de muita movimentação (“Base 4”, “Pega-Pega na Linha”, “Queimada”, “Futebol”, “Enfeitiçado”), alternado com atividades de volta à calma ou relaxamento e de aquisição de habilidades motoras e/ou expressão corporal (“Morto-vivo” e “Jogo do boliche”, respectivamente), entretanto não se apropriou de um padrão para suas ações em aula, sendo que para três (3) das quatro (4) aulas analisadas utilizou uma atividade principal e única, não existindo definições estabelecidas como parte inicial ou final, ou, ainda, condutas relativas quanto à entrada e saída dos alunos das aulas e preparação para as mesmas (alongamento, por exemplo). Na aula 04 foi possível distinguir três momentos claros, atividade inicial, principal e final, especificado, portanto, como contraponto.

P2 optou por uma conduta de preparação do conteúdo durante a própria aula, neste caso, utilizando marcações de giz na quadra, separação de materiais (bolas, arcos, garrafas plásticas) e seu devido posicionamento sendo estipulado no decorrer da mesma, em alguns casos, com o auxílio de alunos que transportavam os materiais para posterior colocação, o que colaborou para um maior atraso efetivo no início das aulas, além dos 10 minutos que correspondem ao tempo do docente ir até sala de aula e conduzir alunos até o espaço da quadra.



Em suas aulas salientamos um aluno em especial, que definimos como tutor, por sua presença marcante no auxílio ao docente e na própria integração com P2. O aluno reside em um abrigo próximo à Instituição de Ensino com histórico de problemas familiares e suspensão do pátrio poder, estando sob guarda temporária do Estado²³. Observou-se uma conduta que visava, na interpretação do professor, sociabilizar o aluno no âmbito escolar, assim definido:

[...] há grande carência, não há um trabalho específico para ele (cito a observação da ajuda da criança com os materiais em aula), só se trabalha quando há bastante tempo... Minha atitude é integrá-lo em grupos com características bem diferentes da dele... (P2).

A aula 03 possuía uma característica particular pela distinção de atividades por gênero, bem como pelo discurso de P2 em relação à formação dos times: “... na 2ª série pode haver a palavra “time” com liberdade para que os alunos analisem diferenças ou capacidades” (Roteiro de Entrevista, P2) e analisa possíveis implicações de tal ação:

A separação por tipo físico começa a aparecer na 3ª série, na 2ª série em atividades como futebol, por exemplo, que é uma atividade que não gosto de usar muito, os gordinhos são escolhidos, não há distinção. Eu não percebo panelinhas na 1ª e 2ª séries, na 3ª série já muda, há aproximação por identificação entre os alunos e acho que isso não prejudica. Não tolero discriminação. (P2).

Distingue-se neste ponto que P2 procedeu de maneira que 2 alunos escolhessem os times e esteve próximo para interceder se fosse necessário, evitando dessa maneira possíveis formas de segregação ou escolhas por compleição física ou grau de habilidade para atividade proposta. P2 ainda relata que a partir da 3ª série passam a existir grandes mudanças relacionadas à escolha de times e diferenciações entre os alunos.

Para P2, o próprio espaço utilizado para as aulas de Educação Física perde o seu valor ou sua legitimidade na medida em que é comum em outros momentos aos alunos como no caso do intervalo funcionando, portanto, como um inibidor, prejudicando o desenvolvimento de outras atividades, interferindo diretamente no planejamento, pois remete a fatores externos como a condição climática e a não valorização do espaço construído e estabelecido como no caso da sala de aula, sendo que assim como P1 acredita que a dinâmica escolar atua diretamente no papel do professor de Educação Física, definindo o que para tal deveria ser: “A aula de Educação Física deve ser feliz para o aluno. Os alunos devem brincar” (P2).

P2 define momentos em que deva permanecer sério, principalmente quando inicia explicações sobre as atividades e relata acreditar que o comportamento do aluno possui



relação direta com o modo como o docente conduz a aula ou a resolução do conflito momentaneamente desencadeado. P2 relata chamar os alunos envolvidos quando há ofensa ou xingamento para que conversem e se justifiquem exigindo daí uma solução pacífica.

O episódio mais marcante com relação à resolução de conflito entre o próprio docente e um aluno ocorreu na aula 04:

P2 chama atenção do aluno que havia subido para diretoria e havia se desentendido com outro aluno - “Ezequiel, você acabou de chegar”- P2 se aproxima do aluno, toca a mão em suas costas “Ezequiel”, aluno está resistente dizendo que a culpa seria do outro aluno; P2 enfático “Hoje não vai ter atividade por causa do Ezequiel” – alunos pedem para que o mesmo obedeça e sente. Aluno está resistente, alunos reiteram pedido, P2 tenta justificar motivo da punição, aluno acaba sentando. (Roteiro de Filmagem, P2).

A postura docente nesse caso foi a de punir todos os alunos em função da não obediência de um deles relativo ao que P2 havia determinado para que fosse cumprido. Em seu discurso, P2 acredita que a postura rígida em tais casos facilita o desenvolvimento das aulas, entretanto, enfatiza conhecer o histórico do aluno e por isso faz uso da situação do próprio aluno para os demais em suas aulas: “O contexto faz diferença. Se o professor der proximidade o aluno retribui.” (Roteiro de Entrevista, P2). Para outro aluno em específico, assim como para o tutor já citado, P2 relata conhecer o histórico e neste caso afirma ter conversado com a mãe do aluno e o mesmo ter evoluído muito em suas aulas, especialmente nos âmbitos motor e social e na aquisição de habilidades motoras.

Nesse ponto é notório destacar a contribuição de Candau³ no que concerne ao respeito às diferenças individuais no contexto escolar e ao lide do docente com as diferentes realidades vivenciadas por seus alunos, o fato de ter conhecimento da família ou parte dela vinculada a criança auxilia a compreender o cenário que a contempla e os comportamentos que possam vir a decorrer da mesma.

Terceiro ano

P3, por quatro aulas analisadas assemelha-se a P1 no que concerne a padronização de aula, em um plano macro a divisão ocorreu em três momentos distintos: inicial, principal e final. O



docente optou em todas as aulas, pela vivência do alongamento nos momentos de início e fim da aula, além da efetivação de uma ou mais atividades como parte principal.

De forma pormenorizada P3 utilizou atividades relacionadas à valência física e/ou coordenação motora, tais como: exercícios respiratórios, coordenação óculo manual com uso de bola e equilíbrio no pular corda (aula 01); lateralidade (aula 02); ginástica geral (aula 03) e circuito ginástico com variações (aula 04). Para todas as atividades propostas não houve qualquer distinção por gênero:

Atividade sempre em conjunto, todos devem fazer. A diferença principal é a dança, com dificuldade para os meninos. Para 1ª à 4ª série todos aceitam fazer, nas séries posteriores é mais difícil (P3).

Interessante destacar a especificidade de P3 no momento de finalização das aulas, das quais além do alongamento em 3 das 4 aulas (Aulas 02, 03 e 04) pediu para que os alunos permanecessem no local, em círculo e deu um beijo em cada um dos mesmos. P3 assim justifica tal conduta:

[...] eu costumo me despedir dos alunos através do beijo, muitos não querem, principalmente os meninos. Carrego essa experiência do balé onde esse comportamento é normal, utilizei em uma turma algum tempo atrás e deu muito certo, acho que eles começam a mudar o comportamento, acho que eles são carentes, querem atenção o tempo todo, querem estar perto, querem falar [...] (P3).

Por meio da quantificação é nítido o grande índice de manifestação emocional, o intenso contato corporal de P3 com os alunos, não somente pelo modo de encerrar as aulas, mas também pela proximidade física e tom de voz baixo com os alunos na maior parte do tempo, sendo destaque a aula 04. Houve maior número de incidências dessa postura quando da utilização de um circuito ginástico, P3 manteve-se na maior parte do tempo auxiliando os alunos na realização de rolamentos para frente e para trás, sendo, portanto, o contato corporal freqüente e constante, bem como a aproximação afetiva com algumas alunas quando ao final da aula.

O corpo sensível⁴ e a proximidade física com os alunos ocorreu e sinaliza da parte docente o julgamento do indivíduo como um ser sensível e humano, expressa esta sensibilidade por meio de suas atitudes e seus significados, ou seja, a medida que este universo se mostra com dados sentidos, por meio das sensibilidades, os sujeitos são passivos e ativos de cultura.



Tais contatos corporais e a proximidade física ocorreram inclusive, quando da interrupção, eliminação ou inibição de condutas ditas inapropriadas dos alunos, das quais, na interpretação de P3, pudessem ser prejudiciais ao andamento das aulas. Fato mais marcante ocorreu na Aula 01 quando dois alunos se agrediram fisicamente próximo a P3 que os conduziu, por contato corporal, até dois bancos nas laterais da quadra e os colocou de castigo, retornando a eles apenas ao fim da aula: “você sabem que não gosto de chute, devia ter me falado antes de tirar do lugar” (P3).

Embora o contato corporal tenha se mostrado constante, não se pode dizer o mesmo do sorriso ou expressão facial, segundo a própria professora:

Sou um pouco autoritária, mas não exagerada, tento promover atitudes, valores, ética e fazer com que entendam que a Educação Física têm objetivos para ensinar, não é a hora do lazer. Quando tenho que brincar eu brinco, mas eu sou séria, não sou de dar risada sempre, nossa função de educador é ensiná-los, não é deixar fazer o que querem quando querem... (P3).

Interessante destacar por conteúdo desenvolvido e sua implicação atribuída: atividade denominada “Zig-Zag” para trabalho de lateralidade (Atividade consistia em um grande círculo de crianças sendo que apenas uma por vez realizava a movimentação esquerda-direita por entre os outros alunos que aguardavam a sua vez) a qual supostamente tenha propiciado condutas ou comportamento disperso por parte dos alunos. Por ser uma atividade fundamentalmente estática, foi notória a perda de concentração, agitação e dispersão por parte dos alunos, principalmente os últimos a realizar e os primeiros que já haviam realizado o movimento. P3 reagiu para tal atitude: “chega” (tom de voz alto), separando meninos e meninas em fila indiana, “acabou a aula” “o que eu combinei é que se tivesse que chamar a atenção mais de 3 vezes, isso suspende a aula” (P3) Docente, no entanto, solicita nova reflexão dos alunos e retoma atividade: “você estão na 3ª série e não na 1ª”, “Se ponha no seu lugar”, “vou dar mais uma chance”, “vou dar um tempo para fazerem um círculo em silêncio” (P3).

Para análise, Mola²⁴ discute não apenas condutas coercitivas e não foca apenas o plano discente, mas também realça procedimentos pedagógicos do profissional e, neste caso, a utilização de tal atividade pareceu ser a fomentadora do comportamento do alunado, bem como a utilização de ameaças não surtiu tanto efeito visto a orientação coletiva e a avaliação negativa da aula realizada pela docente: “não gostei, vocês não colaboraram, não tiveram



respeito, reflitam, pois são os mesmos de sempre, estão sempre conversando” (P3). Avaliações negativas, que por sinal, foram predominantes, não ocorrendo nenhuma incidência de avaliação positiva direta verbal e relacionada às ações e atitudes dos alunos.

Quarto ano

P4 fez grande uso, por conteúdo desenvolvido, de jogos pré-desportivos, sendo que as filmagens coincidiram com um campeonato inter-classes de *dodge-ball* (queima variada com diversas bolas e exclusão temporária, uma vez que os alunos que são “queimados” podem retornar a atividade). Além desta, P4 ainda fez uso do “jogo dos dez passes” (Aula 02) e de fundamentos do voleibol (saques por baixo e por cima - Aula 04), estando todas as atividades, portanto, reunidas como jogos pré-desportivos. A docente analisa tais escolhas como: “...exceto a 4ª série porque hoje trabalho iniciação esportiva, antes não fazia isso, antes os professores iniciavam esportes na 5ª série, mas hoje está diferente” (P4).

Interessante destacar a avaliação positiva realizada por P4 com relação à atividade, a própria aula e a interpretação docente quanto à distinção entre cooperação e competição que acredita ser coerente com a faixa etária trabalhada:

[...] na competição você aprende a ganhar e a perder, falamos no fim da aula, eles aprendem a ter respeito. Na 4ª série eles são mais competitivos, acho que não há mais atrito somente pela competição, depende muito de como ela é trabalhada com os alunos.

[...] deve haver maior cooperação na 1ª e na 2ª séries. (Roteiro de Entrevistas, P4).

A própria metodologia utilizada por P4 pareceu não realçar o caráter competitivo da atividade, pois parte de uma justificativa aos alunos de como a aula foi planejada. A de quantificação indicou baixa incidência de regulação de regras e manifestações emocionais atreladas a instruções claras e objetivas por parte da docente.

A separação por gênero se deu apenas nas aulas anteriormente citadas (Aulas 01 e 03), sendo as demais atividades compartilhadas e realizadas conjuntamente entre meninos e meninas. A docente relata atuar para com as meninas na exploração de atividades, algo já bem desenvolvido para os meninos, além da constituição biológica entre os gêneros com o intuito de preservar o bem-estar de todos: “Sempre apliquei atividades iguais para todos, exceto o *dodge ball* porque os meninos são mais fortes, podem machucar as meninas”. (P4).



Para a escolha dos times, P4 acredita que a interferência do profissional é fundamental para amenizar situações segregativas: “O mais justo seria o professor definir os alunos, se eles escolhem acabam os gordinhos e os menos habilidosos por último.” (P4). Entretanto no mesmo discurso a docente revela que para as meninas o peso na hora da escolha ainda acaba sendo a afinidade, por isso as amigas são selecionadas. Na prática (Aula 01), P4 escolhe dois meninos e duas meninas para a escolha dos times e apenas media para que nenhuma criança fosse excluída da escolha.

Retomando a categoria de manifestações emocionais, P4 se mostrou na maior parte do tempo séria, de pouco diálogo com os alunos, com baixa incidência de expressão facial positiva (sorriso), bem como de contato corporal, priorizando na maior parte do tempo o desenvolvimento da aula pelo conteúdo, com instruções claras e objetivas.

Acho que sou autoritária sim, penso que até 6ª série, alunos têm que fazer o que professor pedir, depois disso pode-se negociar atividades. Acho que dou liberdade para os alunos também, quando pedem alguma atividade eu cedo espaço e parte do tempo, sou afetuosa, mas não de querer agradar, paparicar, acho que criança gosta de limite, sou afetuosa no verbal, no elogio, quando aluno vem até a mim, não nego afeto, toque, acho que não preciso melhorar, não quero que os alunos tenham medo de mim, mas que me respeitem. (P4).

No que concerne a condutas e/ou atividades relativas a problemas de comportamento dos alunos, não houve alta incidência, a ponto, inclusive da quantificação do sistema de categoria indicar o dobro de manifestações relativas a Classe I (específicos para contribuição de padrões de relacionamento criança-criança) em detrimento a Classe II (Interrupção ou inibição dos mesmos padrões de comportamento), o que indica uma condução e desenvolvimento das aulas sem muitas interferências, ocasionadas, talvez, pela faixa etária dos alunos e uma compreensão e internalização de regras e condutas.

Nas aulas 01, 03 e 04, a docente coibiu atitudes dos alunos relacionadas à apelidos ou chacotas quanto ao desempenho dos demais, quando, por exemplo, P4 chamou atenção de um aluno que havia afirmado que outro tinha realizado fundamento do voleibol erroneamente.

Rangel⁷ é retomada no sentido da existência e legitimação das diferenças no campo da Educação Física, quando diferenças são enaltecidas como quando se sobressaem os melhores jogadores ou os mais habilidosos e cabem aos demais situações de cunho discriminatório



como o de chacotas ou provocações por não possuírem semelhante nível de habilidade motora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatores analisados na pesquisa: interação professor-aluno combinado aos conteúdos e estratégias de ensino em nenhum momento acreditamos estar desconexos da análise final de cada aula por parte de cada docente, são partes do mesmo todo e se fundem mutuamente ao momento que uma atividade como conteúdo pode desencadear distintas interações entre docente-alunado dependendo da reação, compreensão e estímulo a este último.

Uma estratégia de ensino mostra-se ineficaz se não bem combinada com conteúdo motivador e nas interações ali construídas e interligadas com a disposição motivacional do aluno, podendo corroborar para situações não integradoras, excludentes e, sobretudo, práticas coercitivas por parte do profissional e que, em alguns casos, acaba se tornando o próprio responsável atuando na causa-consequência de tais ações. A interação revela-se benéfica para ambas as partes (professor-aluno), mas de forma isolada não garante representatividade à aula e ao processo educativo como um todo se desconectadas do planejamento das atividades (conteúdo) e da metodologia aplicada (estratégias), enfim, todos os elementos aqui analisados revelaram sua importância e relevância no processo ensino-aprendizagem da Educação Física escolar e, portanto, nas relações de exclusão e segregação presentes ou não nas aulas²⁵.

Quanto ao conteúdo desenvolvido, os docentes analisados compactuam conhecimentos e a utilização dos PCNs. A trajetória histórica da Educação Física escolar e suas diversas manifestações, ao identificarmos a utilização, por parte dos docentes, de combinação de dois movimentos da área quanto ao componente curricular. P1 e P2 fizeram uso de atividades lúdicas, fundamentalmente por meio de brincadeiras de movimentação e volta à calma. P3 utilizou como foco principal a psicomotricidade com condutas de coordenação motora e P4 se apropriou dos jogos pré-desportivos e da iniciação esportiva por fundamentos.

As estratégias de ensino e a interação professor-aluno possuíram grande notoriedade e a diversidade de ação dos professores foi de grande valia para a pesquisa, sem deixarmos de realçar que a diversidade deve-se em grande parte ao trabalho desenvolvido para e em função de faixas etárias distintas, com características e peculiaridades específicas para os alunos no



decorrer dos anos e seriações conforme Papalia, Olds e Feldman¹. As técnicas de obtenção de silêncio por parte de P1 mostraram-se eficientes para crianças de 6 anos, em fase de transição da pré-escola para ensino fundamental, utilizando para tal músicas integrativas e jogos de palavras. P2 mesmo com crianças de faixa etária semelhante, não adotou o mesmo procedimento, porém, por revelar índices altos de manifestação emocional e diálogo com crianças, teve êxito em todos os momentos em que necessitou falar.

P4, mesmo apresentando baixa incidência de manifestação emocional e contato de um modo geral com os alunos, mostrou-se bem-sucedida no tocante à comunicação de seus conteúdos, principalmente por conta das instruções claras e objetivas utilizadas, além da avaliação positiva manifestada em quase todas as aulas, ressignificada pelo feedback aos alunos de suas atitudes, desempenho apresentado e inclusive, das escolhas e condutas do próprio docente. Isso parece ter contribuído coma ausência de ocorrência de práticas coercitivas em suas aulas, apenas coibição em ações isoladas de poucos alunos e por fim, P3 fez uso constante de manifestações emocionais e contato corporal, focando o âmbito afetivo inclusive nas saídas das aulas, com beijo em cada um dos alunos, algo incomum aos outros docentes analisados, mas condizente a sua própria história de vida e experiência com a dança (balé) relatada em entrevista. O tom de voz baixo, como fator comunicativo, contribuiu para a realização das atividades propostas e, sobretudo, atuou na concentração seletiva dos alunos.

A pesquisa identificou ações exitosas e práticas de possível alternância por parte dos docentes em seus contextos de ensino. Ações diferenciadas incluiriam maior número de filas em atividades de estafetas, amenizando situações em que se propiciem brincadeiras turbulentas entre os alunos (situações depreciativas e/ou segregativas entre os pares) e que proporcionem, sobretudo, maior tempo de execução de atividade. Tal fato ainda inclui a escolha das atividades que visam por participação de um maior número de alunos de forma simultânea, comunicação aberta entre docente e aluno por instruções claras e objetivas, apresentação de avaliações positivas em detrimento de negativas e redução de distanciamento afetivo/social entre os mesmos enfatizando que caráter conteúdista não pode ser mais importante que o processo de construção de valores, normas, regras e atitudes.

**REFERÊNCIAS**

¹ORDÓÑEZ PENALONZO, Jacinto. La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

²PAPALAIA, Diana E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

³CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos-reinventar a escola. In: _____. **Reinventar a escola**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

⁴SILVA, Cristiane Rezende; BOTTI, Marise; ROGONNI, Ana Caroline Cappellini. A educação dos sentidos e o sentido da experiência: relações e desafios para a formação de professores de educação física. **Conexões**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 114-131, 2014.

⁵BETTI, Mauro et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira das Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007.

⁶ARCE, Tatiana Diaz; DRUKER, Sofia Ibañez. La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, ano 23, n. 1, p. 63-77, 2007.

⁷RANGEL, Irene Conceição Andrade et al. A educação física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 14 n. 2, p. 156-167, abr./jun. 2008.

⁸BRANDÃO, Carlos Rodrigo. **Bioética na educação física**. Brasília: Scortecci, 2003.

⁹BRANCO, Angela Uchoa. **Socialização na pré-escola: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças**. 1989. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

¹⁰DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.



- ¹¹BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1999.
- ¹²BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.
- ¹³DARIDO, Suraya Cristina et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.
- ¹⁴FILGUEIRAS, Isabel Porto et al. Concepções e preferências sobre as aulas de educação física escolar: uma análise da perspectiva discente. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3, 2007.
- ¹⁵SONEGO, Roselaine Vieira; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Concepções e práticas sócio-educativas promotoras de autonomia no ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 343-350, maio/ago. 2007.
- ¹⁶MOTTA, Danielle Cunha et al. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, set./dez. 2006.
- ¹⁷REIS, Valéria Teixeira Cunha; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES, Adriana Benvides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolve professores e o processo ensino-aprendizagem. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 347-357, abr./jun. 2012.
- ¹⁸HIRAMA, Elaine Prodocimo. As emoções na educação física escolar. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.
- ¹⁹PLANCHUELO MEDINA, Lina; HERNÁNDEZ MENDO, Antonio; FERNÁNDEZ GARCIA, José Carlos. Intervención y evaluación de un programa de desarrollo moral en la



educación física en primaria. **EFDeportes.com**: revista digital, Buenos Aires, ano 14, n. 133, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 02 set. 2009.

²⁰COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

²¹VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

²²BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

²³BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul.1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 28 out. 2009.

²⁴MOLA, Isabel Coelho. **Avaliando uma proposta para modificar práticas coercitivas de profissionais de educação física**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

²⁵MERIDA, Marcos. Educação física escolar: história e cultura. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 9, n. 1, 2010.