UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

FELIPE DEL MANDO LUCCHESI

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

Bauru
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

FELIPE DEL MANDO LUCCHESI

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

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru- Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob orientação do Prof. Dr. Sandro Caramaschi

Bauru
2010

Lucchesi, Felipe Del Mando.

Interação professor-aluno em aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental / Felipe Del Mando Lucchesi, 2010.
156 f.

Orientador: Sandro Caramaschi

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. Interação professor-aluno. 2.Educação Física escolar. 3. Séries iniciais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Felipe Del Mando Lucchesi

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

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru- Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Bauru, 01 de Março de 2010

Banca Examinadora:
Nome (orientador): Sandro Caramaschi
Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus Bauru)

Nome: Lílian Aparecida Ferreira
Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus Bauru)

Nome: Luiz Gonçalves Junior
Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIENCIAS DE BAURU

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FELIPE DEL MANDO LUCCHESI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIENCIAS DE BAURU.

Ao 01 dia do mês de março do ano de 2010, às 09:00 horas, no(a) Sala 3 da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. SANDRO CARAMASCHI do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. LUIZ GONÇALVES JUNIOR do(a) Departamento de Educação Física/ Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a argüição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FELIPE DEL MANDO LUCCHESI, intitulado "Interação Professor-Aluno, Conteúdo e Estratégias de Ensino em Aulas de Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental". Após a exposição, o discente foi argüido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. SANDRO CARAMASCHI

Prof. Dr. LUIZ GONÇALVES JUNIOR

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA

AGRADECIMENTOS

A minha família por todo o suporte, carinho, atenção e estímulos que me proporcionaram sempre, são e sempre serão a minha base e a minha força.

As pessoas especiais que iluminaram a minha vida por meio de pensamentos, gestos, sentimentos e emoções, incluindo amigos, colegas de universidade, os professores e especialmente a Gi, pela união, afago e apoio em mais uma conquista.

A Deus e sua essência aprazível que nos proporciona paz e confiança em todos os nossos dias.

“Em busca do inédito viável”
Paulo Freire

LUCCHESI, F. D. M. **Interação professor-aluno em aulas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2010. 145f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru.

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 de ensino públicas localizadas no município de Bauru/ SP, envolvendo 4 docentes, um para cada seriação. A docente de primeira série mostrou-se atento e mais rígido a ratificar uma padronização de condutas para suas aulas, desde início e saída de alunos, como também técnicas de obtenção de silêncio e especificação de conteúdos. O docente da segunda série optou por uma conduta menos rígida, privilegiando o lúdico, sem obrigatoriedade de participação e enaltecendo o diálogo. Na terceira série, a professora se destacou por alto índice de manifestações emocionais e âmbito afetivo, por último, a professora de quarta série privilegiou instruções claras e objetivas, além da constante avaliação positiva como *feedback* aos alunos. 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. The teacher of first grade evidenced more attention and strict to ratify a standard of procedure to her classes, since beginning and exit of students, as well as technique to obtain silence and specification of content. Second grade's teacher opts to distinguished procedure featuring the pleasure of fun, without obligation to student's participation and exalting the dialogue. Third grade's teacher detached for elevated table of emotional´s manifestations and affective ambit, and ending, fourth grade's teacher gave priority to objective instructions besides constant positive avaliation as feedback to the students. 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.

Key: interaction teacher-student, physical education classes, initial grade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 09
1. CONTEXTO ESCOLAR..... 11
2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 28
3. MÉTODO..... 66
3.1 – Caracterização da pesquisa..... 66
3.2 – Caracterização do espaço investigado..... 70
3.3 – Caracterização dos sujeitos..... 72
3.4 – Materiais e Procedimentos..... 73
3.5 – Análise dos dados..... 75
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 76
4.1 – Primeira Série do Ensino Fundamental (P1)..... 76
4.2 – Segunda Série do Ensino Fundamental (P2)..... 81
4.3 – Terceira Série do Ensino Fundamental (P2)..... 88
4.4 – Quarta Série do Ensino Fundamental (P2)..... 92
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 98
REFERÊNCIAS..... 106
APÊNDICES..... 116
ANEXOS..... 155

INTRODUÇÃO

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. Corbucci (2002) conceitua que sob enfoque diverso, atividades centradas em dois eixos, o individual e o competitivo, tendem a estimular situações de desigualdade, haja vista o estabelecimento de padrões de sucesso, cujo alcance pode obrigatoriamente desencadear um sentimento de exclusão como levar a discriminação, de fato.

Não nos limitamos à segregação sexual, que para Kunz (1993) afirma que no contexto escolar, a Educação Física constitui o campo da qual, por excelência, acentuam-se, de forma hierarquizada, as diferenças entre homens e mulheres. Ainda que várias escolas e professores venham trabalhando de modo co-educativo, a Educação Física parece ser a área cujas resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações, mas também salientamos a segregação de cunho racial, midiática, e de valores culturais específicos e contemporâneos.

Estando alicerçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) 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 referentes 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.

A pesquisa atual está assim apresentada: no capítulo 01 analisamos o contexto escolar e suas diversas interfaces; no capítulo 02 examinamos a estruturação da Educação Física Escolar e caracterização das práticas educativas enaltecendo a formação docente.

Nos capítulos 03 destacamos a metodologia de trabalho que caracterizou tal pesquisa, as instituições de ensino envolvidas, os níveis de ensino e os docentes participantes do estudo e as análises. No capítulo 4 são apresentadas discussões dos resultados por seriação e como um todo.

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 torna-se, por intuito, um espaço que visa construção e exercício da cidadania plena, sendo fundamental a atuação docente em tal disposição e com esta perspectiva que se fundamenta esta pesquisa buscando contribuir com reflexões que possibilitem ações docentes em busca de aulas mais significativas, dialógicas e de cunho não segregativo nas quais o caráter conteúdista não se configure como mais importante que o processo de construção coletiva de valores, normas, regras e atitudes.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO ESCOLAR

Penãlonzo (2003) classifica a escola como uma instituição que oficialmente declama, não exercendo um monopólio, como sendo o espaço mais evidenciado da educação, seja pública ou privada estando inserida em um contexto sócio-histórico cultural que se faz presente de uma maneira intencional e permanente.

Papalia, Olds e Feldman (2006) caracterizam a escola como a experiência central em determinada fase do desenvolvimento humano, uma vez que atua diretamente na aquisição de um novo contexto institucional para exploração, permeando interesses, capacidades e estilos de aprendizagem individuais partindo do ponto focal para âmbito físico, cognitivo e psicossocial. Sendo mais específico, o ingresso escolar após a Educação Infantil é considerado como uma transição para o indivíduo, sinal dos avanços internos que permitem tal condição e esta experiência possui caráter cumulativo, seja no conteúdo da seriação, seja na história de vida de cada aluno para ações de mudanças, plasticidade e continuidade durante o ciclo vital.

Papalia, Olds e Feldman (2006) ressaltam as diferentes influências ambientais funcionando como contextos escolares. A família se caracteriza como fonte de estímulos em meios intrínsecos e extrínsecos. Os primeiros através de elogios e reforçadores. Os últimos através de recompensas financeiras ou de interesses próprios ou ainda por punições em desagravo a desempenhos ruins. Outro fator ambiental a ser considerado é o grau de expectativa de professores para com seus alunos, tornando o desempenho destes como fator autoperpetuador por alimentar expectativas do professor à medida que o aluno avança nas seriações.

Ainda para Papalia, Olds e Feldman (2006) o sistema educacional influi diretamente no desenvolvimento da criança. Sem enfatizar o histórico das práticas

educativas, durante o século XX até o início do século XXI, grandes mudanças teóricas fomentaram e foram implementadas na díade ensino-aprendizagem. Partindo da abordagem behaviorista que enfatizava a "mecânica" básica da aprendizagem, investigando como o comportamento muda em resposta à experiência, passando pela abordagem psicométrica e de normas padronizadas aos testes de quociente de inteligência (QI), desenvolvidos pelo psicólogo Alfred Binet, chegando à abordagem epistemológica de Jean Piaget, que investigou mudanças ou estratégias na qualidade do funcionamento cognitivo, averiguando como a mente estrutura suas atividades e adapta-se ao ambiente. Mais recentemente, foi legitimada a pedagogia do oprimido por Paulo Freire (1975), além do surgimento de novos conceitos como a alfabetização emocional de Celso Antunes (2002) e a inteligência emocional de Howard Gardner (1995), bem como dilemas educacionais como a inclusão de pessoas com deficiência, além de contribuições importantíssimas de áreas como Antropologia e Sociologia da Educação, entre outras, que permitiram avanços educacionais e como conseqüência práticas educacionais diversas.

Contemporaneamente, muitos educadores e gestores de ensino enfatizam o desenvolvimento de habilidades específicas com seus alunos como a capacidade e intencionalidade do cooperar; resolução prática de problemas, habilidades de raciocínio valorizando a memorização, além do pensamento crítico e da reflexão.

Bueno (1968) enfatiza a etimologia da palavra "educar", advindo latim "educere" que têm como significado conduzir, levar a um determinado fim. Novaski (1996) acredita que professor e aluno realizam entre si trocas de perspectivas que constroem conhecimentos/saberes enriquecedores e potencialmente críticos servindo de base para a díade ensino-aprendizagem, entretanto considera fundamental caracterizar o

valor humano, ou seja, aprender e ensinar o que é humano, alçando metas que promovam valores de integração entre os alunos, igualdade de condições entre outros.

Caro e Guzzo (2004) apresentam outro paradigma, diverso ao anterior quando compactuam com Freire (1996): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e sua construção”. (p.22) “... formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (p.14)

Neste plano, Freire (1996) traz como diretriz, da qual concordamos nesta pesquisa, de que ensinar e aprender inexistem de forma individualizada, são partes do mesmo todo e um processo da qual não se toma sujeito e objeto, formador ou formado, onde não estamos próximos de um discurso meramente transferidor e conteudista, colocando criticidade às circunstâncias de produção.

Freire (1996) define o termo “do-discência” especificado por docência e discência como partes indissociáveis e o professor sob este paradigma transparece aos alunos a capacidade de intervenção no mundo, o que poderia como já citado anteriormente incitar a capacidade criadora do educando, prestigiando os saberes já socialmente construídos pelos mesmos e aproximando e questionando junto aos conteúdos propostos pela instituição de ensino: “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade” (p.38)

A noção de diferentes contextos que permeiam o âmbito escolar nos remete a abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner (1996) sendo fundamentado por Prati et. al (2008) por sua relevância, pois possibilita o acesso às oportunidades de crescimento, aos momentos de estabilidade e instabilidade dos contextos nos quais as pessoas estão inseridas, as interações afetivas e as relações de poder na dinâmica interpessoal.

Candau (2008a) complementa tal perspectiva quando trabalha com o conceito de ecossistemas educativos, ressaltando que o debate sobre questões educacionais deve

estar além do processo de escolarização formal e a criação de práticas educacionais e de produção de conhecimento deve encontrar espaço na educação não-formal e na educação popular. A mesma autora ainda salienta os ditos propósitos da escola: promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a busca pela formação para a cidadania. Gohn (2006) define a educação não formal como um campo de desenvolvimento proveniente de diversos contextos como a família, o bairro, clube, amigos entre outros que se configurariam como processos de compartilhamento de experiência, arraigados de valores e sentimentos específicos.

Uría (1998) considera a aula como um microssistema afirmando que sua configuração só se legitima como grupo humano defendendo uma aprendizagem social. A autora afirma que cada grupo de alunos possui uma personalidade própria e por tal o professor possui papel fundamental em tornar-se flexível com relação aos estereótipos pré-concebidos ou formados quando houver necessidade, expondo à classe suas expectativas para que sirvam como ponto de referência.

Uría (1998) classifica fatores de trabalho a serem considerados e, portanto, benéficos junto à combinação grupo-aula. São eles: coesão / segregação – o primeiro supõe unidade, concentração e aspectos educacionais positivos; colaboração / competitividade – o primeiro fundamenta-se como uma relação interpessoal na qual os membros do grupo atraem-se mutuamente, levando daí a coesão; autonomia / dependência – pelo primeiro vislumbra-se que tal concretude seja objetivo permanente no campo educativo, carecendo da autoridade docente baseada em princípios e critérios próprios a ponto de chegarmos ao último fator a ser considerado: a empatia entre professor-aluno e a motivação entre o alunado.

Através da Sociologia da Educação nos remetemos a Bourdieu (1998) para caracterizar o sistema escolar. Para o autor, tal esquema funciona de forma contrária ao

que é trabalhado pela “escola libertadora”, impondo assim o sistema escolar como um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece aparência de legitimidade às desigualdades sociais. Para isso, caracteriza-se o capital cultural e o sistema de classes das quais as famílias possuem grande importância para com o êxito escolar e de acesso às oportunidades para seus filhos.

Nogueira e Nogueira (2002) analisaram os estudos de Bourdieu sob a ótica das escolas públicas contextualizadas à realidade do Brasil. A posse do capital cultural favorece a aprendizagem de conteúdos e códigos escolares, auxiliando junto aos processos formais e informais de avaliação, que se configuram em componentes além dos habitualmente exigidos pelas instituições de ensino relativos ao desempenho dos alunos. Elementos estes condizentes a atitudes e valores individuais que para os autores só poderiam ser plenamente atendidos nas próprias famílias, sendo descritos pelos mesmos: “... a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos”. (p.21).

Neste ponto, os autores supracitados revelam que para os alunos são cobrados não somente habilidades de escrita e leitura, mas aderência ao cumprimento de regras da boa educação, que se comportem e sejam curiosos, interessados e disciplinados.

Tais valores ajustam-se as normatizações pungentes características da classe dominante (BOURDIEU, 1998) e para cada uma das distinções de classes existe um compêndio entre investimento e risco. Seguindo tal raciocínio, classes mais baixas investem de maneira moderada junto ao sistema de ensino já que visualizam chances de sucesso reduzidas e de risco muito alto. Classes médias, como justificativa a busca pela ascensão social, tendem a investir pesada e sistematicamente junto ao sistema de ensino para que se efetive o sucesso escolar. Por fim, as ditas classes altas ou abastadas tendem

a investir na escolarização com grande intensidade, entretanto, sem tanta ênfase quanto à classe média, já que a continuidade do êxito é tida por tais famílias como algo natural devido ao valor excessivo de capital econômico e cultural.

Alves e Soares (2007) salientam que em sociedades desiguais, como as do Brasil, o nível esperado de desempenho varia de forma acentuada com o nível socioeconômico, mas ressalta que as escolas de forma individualizada parecem não conseguir alterar esta determinação social, variando efeitos da aprendizagem maiores ou menores de acordo com cada unidade escolar.

Perante ainda a Sociologia da Educação e mais especificamente as nuances que permeiam o foco educacional, muito se discute sobre o desempenho escolar do alunado, ou medidas de avaliação em testes padronizados buscando analisar ensino e aprendizagem. Costa (2008) propõe novos conceitos como "clima e prestígio escolar". Embora de difícil caracterização, entretanto de possível mensuração, tais conceitos têm por objetivo contextualizar a escola em si, através da composição social dos alunos, padrões de relacionamento entre os diferentes atores integrantes, como ocorrido entre pais e escola, configuração do corpo docente, recursos disponíveis bem como seu uso efetivo e gestão / organização do trabalho educacional são outras dimensões a serem consideradas. Nesta pesquisa qualitativa, o mesmo autor analisou seis escolas públicas municipais de três diferentes regiões bem caracterizadas socioeconomicamente.

Costa (2008) por meio de resultados preliminares, afirma que para as escolas de maior conceituação (obtido através de relatos de pais, alunos e professores) o tempo de gestão de suas diretoras, na maioria dos casos, passa dos 16 anos, além disso, os núcleos centrais das equipes são os mesmos há alguns anos, resultando daí em um forte senso de pertencimento e coletividade. Também entre os alunos, evidenciou-se uma demonstração de orgulho por parte dos envolvidos em um ambiente escolar positivo.

Outra característica marcante é o posicionamento dos gestores / diretores escolares quanto às situações de lide (situações conflitivas) cotidiano e o papel da imagem externa que é transmitida pelas escolas, sendo que as de maior prestígio permitem níveis de seleção maiores em mais alto grau de competitividade ao acesso. A homogeneidade (idade compatível à série) do alunado é outra peculiaridade em escolas conceituadas, reforçando a hipótese de que tais instituições de ensino conseguem imprimir alto desempenho a maior parte de seus alunos. Como últimas considerações, o autor afirma que em tais escolas há maior proporção de famílias nucleares (pai, mãe e filho) com maior acesso aos meios de informação (jornais, revistas, TV, internet), com níveis destacados de escolaridade, maior acesso ao lazer e ligados a alguma instituição religiosa.

Ao momento que retomamos os propósitos da escola (CANDAU, 2008a) mediante distinção de classes descrita acima, discute a problemática no alcance de tais metas, além do fato de que a escola não se configura atualmente como único espaço de acesso a informação, e de maneira sistematizada e concreta ao conhecimento, tornando-se relevante 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.

O processo de aprendizagem é tema de diversos autores e não se resume ao binômio ensinar-aprender, para Saint-Oge (1999) tal sistema faz alusão às referências de modelos cognitivos que permitem interpretar realidades complexas a partir da transmissão de saberes do docente. Para tal, a aprendizagem seria guiada por objetivos

que seriam: compreender a significação dos conteúdos ensinados e o próprio processo de aprendizagem através dos efeitos de significação e compreensão.

Saint-Oge (1999) ressalta que na escolha dos conhecimentos a serem ressignificados há um "currículo oculto" que será pormenorizado neste estudo futuramente, além do conhecimento declarativo, conhecimento procedimental e conhecimento condicional, sendo respectivamente: o que é, qual sua explicação e quando tal explicação é útil para o aluno.

O mesmo autor afirma que o ensino possui como papel fundamental transformar as concepções funcionais em conceitos científicos sendo a atividade que permite a alunos membros da sociedade apropriarem-se de capacidades que os permitam aprender a partir da troca de relações entre professor e seus alunos em um esquema composto por três fases: a ativação do pensamento, o tratamento das informações e a sincronização dos conhecimentos. Para tal seqüência o aluno ativa conhecimentos prévios, centra atenção à questão, escolhendo estratégias adequadas para a mesma, em seguida apropria-se de informações novas por meio de estruturas cognitivas que acaba de ativar (questionamento, verificação, escolha de informações, resumo do mais relevante e comparação com conhecimentos anteriores). Por fim, concilia informações novas com conhecimentos prévios, faz-se a resolução das contradições e consolidam-se novas aquisições através da organização de novos conhecimentos, sendo que tal processo não funciona de forma linear, há retornos e retomadas neste processo.

Wachowicz (1991) afirma que não se trata de um processo de transmissão, mas sim de apropriação, neste sentido existe um confronto entre professor e aluno, não implicando entre aquele que é detentor do conteúdo e este que não detêm o conhecimento, mas sim entre os membros e o próprio conteúdo. Visa-se então um processo de abstração e da concretização do que vem a ser trabalhado pela didática.

Zabala (1998) define como unidade didática ou unidade de intervenção pedagógica: "... conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm como princípio e um fim conhecimentos tanto pelos professores quanto pelos alunos". (p.18).

A didática em si é tratada por Saviani (2006) como conteúdo do ensino e como objeto do estudo, revelando a importância do estado das representações dos alunos, dos seus meios de raciocínio, da maneira como anseiam as expectativas do ensino, sem deixar de lado o modo de intervenção do docente.

Benassuly (2002) cita que para formação de professores ou educadores reflexivos é necessário o rompimento com as ideologias tecnocráticas e instrumentais que perpassam a vida cotidiana, é preciso colocá-los no patamar de sujeitos políticos como mediador da discutibilidade emancipatória no seu ato ou ação educativa.

Necessário destacar, portanto, os níveis de interação professor e aluno, Tacca e Branco (2008) analisaram os níveis de interação entre os mesmos com turmas de 2ª série do Ensino Fundamental, observando sinais verbais e não-verbais presentes no processo de comunicação, e constataram que cognição e afeto atuam de forma integrada, sendo possível reconhecer daí uma unidade. Os autores visualizaram relações de poder bem definidas em uma das professoras, evidenciando atos da autoridade ali presente e sinais de insegurança, retraimento e submissão dos alunos diante de tais condutas. Para a outra professora analisada foi evidenciado processo de construção mais harmonioso entre os membros, cuja unidade inspirava maior confiança, motivação e estimulação perante as atividades trabalhadas, sendo que para os envolvidos os objetivos e metas a serem alcançados com cada trabalho era mais considerável em comparação com os tipos de materiais disponíveis.

Tacca e Branco (2008) afirmam ter constatado a profunda relação entre crenças, valores e práticas concretas de comunicação na promoção ou inibição de aprendizagens significativas no contexto escolar e valorizam assim os conhecimentos prévios do aluno como ponto de partida para a formação de experiências e conhecimentos a serem considerados: "O saber visto enquanto processo, é gerado nos entrelaçamentos dos saberes que provém das crianças, o que possibilita a promoção do pensamento reflexivo na relação com a realidade a ser aprendida, apreendida". (p.46).

Arce e Ibanez (2007) trazem a tona discussões acerca do tema tomando por base a escola chilena e a democratização do espaço escolar, sendo que a principal característica diz respeito ao professor aceitar e legitimar o conceito de diversidade, cuja ampliação significa entender o fato de que os alunos são diferentes entre si e que tal diferença não implica ser melhor ou pior, mas sim distintos fundamentais à relação pedagógica a ser formalizada.

Arce e Ibanez (2007) 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 é existente ainda de forma silenciosa, sendo um dos elementos que define o espaço escolar e impede a democratização das aulas, operando em contextos como êxito ou fracasso escolar, censura, desprezo, crítica, medo, desqualificação e a própria negativa da aquisição de habilidades em fase peculiar de desenvolvimento.

O multiculturalismo surge daí como uma perspectiva definida como sendo a justaposição à presença de várias culturas em uma mesma sociedade e na relação entre as mesmas (WERNECK, 2008), além da definição do conceito: "Quer usado como meta, conceito, atitude, estratégia ou valor, o multiculturalismo costuma referir-se às

intensas mudanças demográficas e culturais que têm conturbado às sociedades contemporâneas". (MOREIRA E CANDAU citados por WERNECK, 2008, p. 428).

Candau (2008b) afirma que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral, provêm fundamentalmente de questões étnicas através de grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, ocorrendo por diversas outras distinções, tais como credo, gênero, raça, classes menos favorecidas, questões relativas à indústria da beleza e consumo e qualquer tipo de ação discriminatória.

Rangel et. al (2008) afirmam que se entende como multiculturalismo a abordagem que está além da simples valorização da diversidade cultural, é a mesma que questiona a construção de diferenças, estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes em sociedades desiguais e excludentes.

Sob o prisma da diversidade cultural, Mattelart (2005) conceitua o que seria a "domesticação do diferente". Para tal, definições como homogêneo e heterogêneo que frequentemente aparecem como o inverso de um mesmo processo correm o risco de uma padronização, visto do acesso à informação contemporânea. Neste ponto, destaca-se que para o autor, diversos antropólogos, sociólogos e psicólogos sociais compartilham da afirmação de que não há uma civilização humana, mas sim, civilizações diferentes, assim delimitadas: "... diversidade cultural foi definida como a multiplicidade de meios pelos quais as culturas dos grupos sociais e das sociedades encontram a própria expressão". (p. 140).

Perrenoud (2001) complementa afirmando que o sucesso e o fracasso são 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. Neste ponto, o autor revela

favorecimento aos já 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 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.

Souza (2002) amplia o debate retomando a obra de Paulo Freire com os objetivos de construção de uma educação que trabalha conjuntamente ao diálogo entre as culturas (interculturalidade) por meio da própria prática pedagógica, em prol do multiculturalismo e ações formativas de uma sociedade democrática. Para Souza (2002) é fundamental que haja conhecimento por parte do docente dos contextos culturais dos alunos e de suas comunidades, o que poderia ser chamado de investigação temática e leitura do mundo, com o intuito de reconhecimento da singularidade e traços culturais particulares para que possam potencializar saberes próprios acerca da especificação, visando a não submissão, assimilacionismo e o que seriam os "localismos rotineiros e limitadores do trabalho". (p. 38)

O saber científico do profissional, atrelado ao conhecimento aprofundado dos contextos dos alunos, instituição escolar e comunidade, imbuído ao processo de formação humana dos educandos seria a mais complexa e ambígua das exigências do fazer educativo (SOUZA, 2002).

A prática docente sob o enfoque do pluralismo e/ou pluralidade cultural é analisada por Canen citado por Canen (2001) sob a especificação de quatro perspectivas: assimilação, reprodução, aceitação e conscientização cultural. A primeira

procede sob o paradigma estrutural funcionalista e perpassa de forma acrítica a transmissão de conteúdos baseados em valores culturais dominantes, sem o devido questionamento sobre a representatividade de grupos étnicos culturais distintos. A segunda reafirma teorias reprodutivistas de desigualdades societais não havendo espaço possível de transformação no cotidiano de práticas educativas, não há no interior da escola reconhecimento de valoração das diferenças e convergência social. O terceiro e quarto itens estão relacionados e discutem a expressão do espaço intra-escolar como vulnerabilidade de transformações, negando assim o sistema reprodutivista anterior. Há busca evidente em atitudes e pensamentos para o aparecimento de tolerância à diversidade cultural, currículos multiculturais são formados e estratégia de promoção e aceitação cultural de tais relações interpessoais.

Canen (2001) ressalta o princípio de que a conscientização sobre os universos culturais do aluno em sua diversidade não bastam à prática docente, é necessário que o profissional trabalhe em prol da aprendizagem de todos os alunos, independentemente da raça, classe social, sexo ou padrões culturais.

Venturini et. al (2009) enfatizam a importância da questão cultural junto ao desenvolvimento humano, por estar a primeira carregada de significações, desmistificando prevalências entre esta e a psicologia social e os fatores biológicos, estando todos estes segmentos unidos e interligados, em uma visão sintética, sendo impossível a análise isolada de cada um dos elementos.

Semprini (1999) questiona qual seria o lugar da diferença na escola e se este poderia ser benéfico ou um malefício no âmbito escolar. O mesmo autor afirma que a diferença é uma realidade concreta, um processo humano, social e histórico que os homens e mulheres fazem uso em suas práticas cotidianas.

Autores como Corbucci (2002), Brandão (2003), Rodrigues (2001) e Bracht (1999) enfocam o caráter segregativo dentro do âmbito escolar. Em suas diversas interfaces, o ato de discriminar, idealizar ou estigmatizar indivíduos ou grupo de indivíduos por si só não caracteriza condição para exercício de cidadania plena e mais especificamente denota-se como obstáculos ao desenvolvimento sadio do mesmo. Para tal entendemos este processo como multidimensional e multidirecional em um constante equilíbrio entre crescimento e declínio, na maximização de ganhos, minimização de perdas e na construção do ser resiliente capaz de superar adversidades e detentor de confiança e auto-estima elevada diante do lide.

França (1998) referencia que a prática de medida comum seria como a autodenominação de um grupo que está sempre a evidenciar heterogeneidade do humano e neste plano a norma remete-se a repetir atuando em determinado equilíbrio, objetividade e processo de valorização a que se propõe especificar, surgindo daí a diferença e a instalação do preconceito, sendo este subjetivado, adjetivado e por ora falado:

> Nesse esforço reiterado de designar o que se afasta da média e, consequentemente se diferencia, a linguagem reage a fim de apropriar-se dele com uma palavra, fechá-lo em uma palavra, pois esta distinção aponta para a evidência de um estranhamento, um incognoscível, uma resistência ao que está sendo proposto no processo de aferição da norma. (p. 208).

Rangel et. al. (2008) afirmam que a Educação Física em si sempre presenciou e lidou diretamente com manifestação de diferenças, sendo que tal processo sempre foi imbuído de dificuldades à maneira que a metodologia privilegiava os atos de silenciar e neutralizar as diferenças. Posteriormente, a homogeneizando e a padronizando

evidencia-se uma área cujas diferenças e resistências entre indivíduos mostram-se mais claras e transparentes.

Duarte (2005) contribui afirmando que o termo *inclusão* ganhou destaque na última década e se constitui em palavra de ordem para a luta social dos considerados "excluídos," quer sejam pela etnia, pelo gênero, pela deficiência ou outros atributos.

Outro detalhe a ser evidenciado na pesquisa é o de que o caráter segregativo mostra-se prejudicial para a faixa etária a ser trabalhada: 6 a 11 anos *, caracterizados no âmbito escolar como séries iniciais, justamente por ser considerada à idade cujo modelo de funcionamento interno esteja sendo construído e uma vez estabelecido, este irá influenciar escolhas e experiências futuras para tais alunos (BEE, 1997).

Em pesquisa relativa à discriminação no âmbito das aulas de Educação Física escolar realizada por Brandão (2003) 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 1ª à 4ª séries 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 Brandão, podem estar relacionados à não-diversificação de conteúdos em aulas e do processo de seleção de escolhas de times.

Lucchesi e Ferreira (2006) analisaram turmas de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em aulas de Educação Física focalizando o papel docente nos âmbitos social e afetivo e evidenciou diferenças significativas. O

* Faixa etária compatível com a nova estruturação de Ensino de nove anos (Brasil, 2006) a ser detalhada no próximo capítulo

professor de 4ª série mostrou-se mais concentrado em aspectos procedimentais, ou seja, relativos à execução correta de movimentos. O professor da 5ª série procurou dar sentido às suas práticas através de diálogos relacionados ou não ao seu planejamento, mostrando também ser mais atencioso com cada aluno. Estas distintas posturas profissionais revelaram também participações diferentes dos alunos nas aulas. Na 5ª série, influenciados pela atenção e diálogo do docente, houve um aumento da participação dos alunos nas aulas e maior concentração ao conteúdo programático desenvolvido; o que não ocorreu na 4ª série.

Entendemos a escola como um espaço multicultural, um espaço comunitário e, sobretudo um encontro de diferentes segmentações culturais, sendo que a cultura condiz com a vivência do indivíduo em dado contexto de mundo, bem como em particularidades e semelhanças construídas ao longo do processo histórico e social. Desse modo, aproximando educação e multiculturalismo nos atentamos não somente às diferenças, mas à inclusão, ao não preconceito, ao respeito mútuo e, sobretudo ao princípio da alteridade e, nesse sentido, retomamos a importância do professor em tal processo.

Mclaren (1997) define o professor como fundamental para a efetivação de uma responsabilidade cívica e imediata. Os desafios seriam o de formar a história social, trabalhar narrativas culturais e repensar a natureza e o propósito da escola.

A pesquisa em questão fazendo alusão aos tópicos tratados anteriormente e remetendo-se aos mesmos se propõe a analisar as interações professor-aluno em séries iniciais de turmas de Educação Física escolar a fim de traçar uma analogia e possíveis caminhos a serem tomados por profissionais em busca de aulas de cunho não-segregativo e significativa para os alunos.

Neste primeiro tópico evidenciou-se a importância do conjunto de interações entre professor e aluno e suas possíveis implicações, a partir dos próximos capítulos daremos ênfase às outras características marcantes deste estudo, a saber: os conteúdos e as estratégias de ensino.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - BRASIL, 1998) especificamente preconizam os princípios que norteiam a Educação Física no Ensino Fundamental, sua estruturação dá-se através de Ciclos, sendo relevante para a pesquisa atual os Ciclos I e II que abrangem às primeiras e segundas séries (Ciclo I) e terceiras e quartas séries (Ciclo II). O mesmo documento ainda apresenta o Ciclo III, quintas e sextas séries e Ciclo IV sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental em oito anos.

Azevedo e Pereira (2007) salientam que tal organização ocorrerá até o ano de 2010, sendo este o período máximo para reorganização e adaptação do ensino regular e público, na qual passa a vigorar a duração de nove anos no Ensino Fundamental. A partir daí ocorrerá a divisão entre Anos Iniciais e Anos Finais, respectivamente para o 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. A Lei 11.274, datada de 06 de fevereiro de 2006 que se refere as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe sobre a duração de 9 anos do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos, conforme segue:

> Art. 5º - Os Municípios, Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei. (BRASIL, 2006)

Interessante destacar, ainda que brevemente, elementos que caracterizam o histórico da Educação Física e nos permitem relacioná-lo melhor e compreender melhor sua contemporaneidade. Castellani Filho (1988) relata que desde o ano de 1916 textos já são publicados sobre a área no Brasil, entretanto, a história da área em bancos acadêmicos é gerada e propagada, principalmente a partir da década de 1940 com textos publicados e poucos anos mais tarde volumes inteiros discorrem na antiga Divisão de

Educação Física, do Ministério de Educação e Saúde vigente à época. Para o autor, desde a Escola de Educação Física do Exército, as origens da Educação Física têm sido marcadas por instituições militares fundamentando elementos e marcando os indivíduos como "fortes e saudáveis" para implementação do processo de desenvolvimento do país saindo de sua condição de colônia (século XIX) para construção do próprio modo de vida. Entretanto, não prioritariamente os militares exerceram tal papel, mas também os médicos por meio dos princípios da medicina social e a índole higiênica como novos padrões de redefinição de conduta social, física, moral e intelectual da "nova" família brasileira à época.

Grespan (2002) complementa afirmando que o processo pedagógico envolvido nunca deixou de considerar o momento político social vigente, sendo assim linhas de pesquisa e estudos foram se modificando. Sendo mais específicos, citamos Soares (1996) com a trajetória histórica da Educação Física escolar que a autora denomina de movimento do pensamento no componente curricular: movimento ginástico europeu nos séculos XIX e início do século XX (ginástica compreendendo exercícios militares, jogos, dança, canto e equitação); movimento esportivo que se afirma a partir da década de 1940; psicomotricidade que se afirma a partir dos anos 1970 e as diversas denominações cultura física, cultura corporal e cultura do movimento, com início da década de 1980 até os nossos dias (ginástica, esportes, dança, jogos, luta, capoeira, etc.).

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB-BRASIL, 1996) da Educação outorgou a Educação Física como componente curricular integrado às propostas pedagógicas da Escola e da Educação Básica. No mesmo ano foram criados os PCNs com três princípios fundamentais a zelar: inclusão – sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino-aprendizagem e avaliação, através da participação e reflexões concretas e efetivas; diversidade – construção de processos de ensino-

aprendizagem e orientação de escolhas de objetivos e conteúdos atrelados a dimensões cognitiva, motora, afetiva e sociocultural e por fim a categoria de conteúdos – que são orientados nos âmbitos conceitual (fatos, conceitos, princípios), procedimental (atrelado ao como fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes) (BRASIL, 1998).

Se retrocedermos alguns anos ao final da década de 1970, como já brevemente citado anteriormente, encontramos o que foi chamado de modelo piramidal, no qual continha alicerçado a diretriz política do país que evidenciava a Educação Física escolar e o Desporto Estudantil como base da pirâmide e o seu posterior fracasso visto que o país não alcançou sucesso nos Esportes Olímpicos. Tampouco a competição de elite alavancou o número de praticantes de Educação Física, instaurando-se daí uma profunda crise de identidade nesta área, através da afirmação abaixo:

> ... originou uma mudança expressiva nas políticas educacionais: a Educação Física Escolar que estava voltada principalmente para a escolaridade de 5ª à 8ª séries do 1º grau passou a dar prioridades ao segmento de 1ª à 4ª séries e também a Pré-Escola. O objetivo passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se a retirar da Escola a função de promover os esportes de alto rendimento. (BRASIL, 1998, p.22).

Betti (1991) complementa que entre o fim da década de 1960 e a década de 1970 o esporte foi introduzido no âmbito escolar imbuído de princípios de rendimento, competição, regulamentação de regras denotando-se daí a linha mecanicista na qual o educador tornava-se treinador e um aluno tornava-se quase um atleta. O autor afirma que a partir da década de 1980 não apenas o método esportivo passa a ser questionado, mas também a Educação Física acrítica como um todo.

Grespan (2002) retoma e contextualiza afirmando que surge a partir daí novas metodologias e conceitos de trabalho a serem desempenhados, tais como o desenvolvimento psicogenético (psicomotor) de Le Boulch, as abordagens

desenvolvimentista, construtivista-interacionista, sistêmica, crítico-superadora, da aptidão física entre outras já citadas anteriormente. Baseamos-nos por meio do eixo norteador em documento:

> ...é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal, reconhecer-se como elemento importante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva, conhecer a diversidade dos padrões de saúde, beleza e desempenho que existe nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são socializados, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia... (BRASIL, 1998, p.28).

Venturini et. al (2009) destacam a cultura corporal do movimento e definição dos PCNs já descrita como o que deve ser trabalhado no âmbito do Ensino Fundamental, em turmas de 1ª à 4ª séries, 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 mera repetição de gestos estereotipados, valorizando estímulos e intervenção docente para criação de gestos e movimentos próprios dos alunos no espaço escolar.

A estruturação da Educação Física escolar a partir deste ponto passa a ser pormenorizada e o papel docente é enfocado, para tal nos utilizamos dos tópicos descritos abaixo que se propõem a vislumbrar e compactuar com interações, conteúdo e metodologias de trabalho docentes e posteriormente traçar analogias junto ao estudo e a análise propriamente dita.

A Educação Física na escola

Branco e Mettel (1995) referenciam a dimensão atitudinal ao que é conhecido e já citado anteriormente como "currículo oculto". Para tal cita Hamilton (1983) que se utiliza 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, Branco e Mettel (1995) 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, para tal, pode advir uma ação aceita como legítima por parte do aluno ou pode ser experenciada 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 inter-pessoal com os discentes, bem como a liderança competente que exerciam traduzidas pelo bom envolvimento/participação dos alunos nas atividades, relativa ausência de episódios de hostilidade e determinadas orientações que tinham por finalidade estimular iniciativa e autonomia.

Daolio (1995) em sua obra "Da cultura do corpo" 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 seria a Educação Física, já que os docentes ganhavam caráter de status quando realizavam as atividades extra-curriculares 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 levavam a acreditar que são polivalentes e os fazem ganhar grande importância e credibilidade perante funcionários, pais, direção e comunidade.

Bracht et. al (2005) confirmam o senso comum do discurso docente acerca do termo "formação integral", comumente utilizado por professores de Educação Física, sendo um 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.

Outro ponto de destaque é o caráter estrutural destinado às aulas de Educação Física Escolar, sendo conveniente destacar que para Bracht et. al (2005) foi denotado como comum que a ausência ou insuficiência de materiais, equipamentos e o próprio espaço acarretam comprometimentos pedagógicos. Interessante destacar o espaço em si destinado às aulas de Educação Física Escolar, o que se constitui para os autores como: "... um sistema de valores, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos". (p.40).

Bracht et. al (2005) denunciam que a inexistência de um espaço físico para aulas de Educação Física indique posição secundária do componente curricular na hierarquia de saberes escolares, de tal modo que a escola privilegia, através de suas construções e arquitetura, espaços fixos e normatizados em detrimento de espaços flexíveis ou multifuncionais. Tal problemática age diretamente na construção de relações de sociabilização, desenvolvida pelo professor e seus alunos.

Ponto de destaque para Daolio (1995) é o plano eminentemente biológico e naturalista muitas vezes adotado pelos docentes, e, portanto, anterior à cultura. Em determinadas situações em que se nega que os alunos cheguem às escolas já dotados de técnicas corporais, o que implicaria no binômio: conhecimento sistematizado e conhecimento corporal popular já citado anteriormente. Daolio (1995) afirma que o corpo é a expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura. Trata-se no caso de um processo de "inCORPOração" com assimilação e aquisição de valores, normas e costumes sociais por meio do qual o homem aprende a cultura através de seu corpo.

Baseado em uma visão antropológica e sob o prisma do princípio da alteridade, Daolio (1995) reafirma que ao se considerar o multiculturalismo a diferença não deve em hipótese alguma ser inferiorizada, uma vez que a caracterização da espécie humana seria justamente a capacidade de expressão a realizar-se diferenciadamente:

> Uma Educação Física Escolar que condiz ao princípio da alteridade saberá reconhecer as diferenças, não só físicas, mas também culturais, garantindo assim o direito de todos a sua prática. A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causam constrangimentos e levam à subjugação dos alunos para se tornar condição de igualdade, garantindo assim a afirmação do seu direito à diferença... (p.100).

Como práticas socioeducativas poderíamos conceituar procedimentos ou condutas que são ensinadas de pais ou responsáveis para filhos e, neste caso, de professores para alunos no que se configura como díades e que visam desenvolvimento de capacidades, valores, habilidades, etc.

Sônego e Zamberlan (2007) trabalham com o conceito de autonomia, já citado, e seu desenvolvimento através de dinâmicas de relacionamento inter-pessoal e salientam: "... o desenvolvimento da autonomia está relacionado ao potencial de adoção das perspectivas dos próprios papéis, dos papéis do outro e das expectativas sociais que se formam acerca dos mesmos". (p.345).

Tais autores identificaram em sua pesquisa que docentes que focaram e imprimiram como intervenção o desenvolvimento da autonomia indicaram relação mais homogênea entre suas práticas e seus procedimentos socioeducativos com as percepções e níveis de entendimento interpessoal das aulas para a escola; revelaram maior equilíbrio entre as estratégias de negociação e experiências compartilhadas em dinâmicas interpessoais na escola, além de promover um maior senso de colaboração entre as crianças.

Outra distinção de práticas educativas apontada por Motta et. al. (2006) é 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.

As práticas educativas interferem diretamente na transmissão e/ou troca de saberes provenientes do encontro entre sujeitos, depreendendo daí a consideração e o

reconhecimento de âmbitos que vão além do cognitivo e estão intimamente relacionados à díade ensino-aprendizagem.

Ribeiro e Jutras (2006), baseando-se no conceito de representações sociais que se refere ao conjunto organizado de conceitos e proposições utilizados na vida diária durante comunicações interpessoais dos grupos que têm o intuito de guiar os comportamentos e práticas sociais definindo escalas e valores de indivíduos ou coletividade, analisaram o discurso e o relato de professores do Ensino Fundamental que caracterizam afetividade e que teriam por objetivo assegurar o desenvolvimento da competência afetiva na relação educativa. Para tal, obtiveram conceitos como: amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade, atenção e companheirismo.

Outros autores, entretanto, atentam-se para aspectos científicos, atrelados aos de cunho pedagógico:

> O desempenho da função docente exige que se entenda o professor com um profissional, isto é, uma pessoa portadora de um profundo conhecimento científico e pedagógico e com capacidade de exercer as suas tarefas profissionais com autonomia e responsabilidade... a investigação/ação, a análise de ensino, a auto-análise, as histórias de vida, os estudos de casos, a técnica dos incidentes críticos, formação recíproca, etc, são estratégias e procedimentos que os professores devem conhecer e saber utilizar para adquirirem os conhecimentos, habilidades e confiança para continuar seu desenvolvimento pessoal. (CARREIRO DA COSTA citado por ALVES, MIGUEL E CARVALHO, 2009).

Além das considerações acima, é necessário destacar de que maneira o docente se apresenta e/ou pode atuar no campo das interações. Del Prette e Del Prette (1999) relacionam o desenvolvimento de habilidades sociais com as conseqüentes questões ligadas ao cerne interpessoal. Esta relação mostra-se relevante quando passamos a

analisar a postura docente e suas práticas no tocante a construção de relações para com os alunos e também relativo à díade aluno-aluno e como o professor processa com situações de lide ou conflito.

Os autores anteriormente citados definem três categorias de comportamentos, ou seja, prevêem uma padronização ou esquematização. São eles: assertivo – relaciona-se a afirmação dos próprios direitos, expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, não violando o direito dos outros e valorizando-se com produção de imagem positiva de si mesmo; não assertivo – revela-se emocionalmente inibido na expressão de sentimentos negativos e quando os expressa, mostra-se de uma forma inapropriada, dificilmente atinge seus objetivos, quase sempre concorda com o grupo, revelando-se indeciso nas escolhas com imagem negativa de si mesmo. Por fim, o comportamento agressivo indica estar emocionalmente honesto na expressão de sentimentos negativos, atinge objetivos, em sua maioria prejudicando relações construídas anteriormente, defende os próprios direitos, desprestigiando os direitos alheios, escolhe para si e para os outros, sente-se bem ou mal consigo mesmo, possuindo imagem negativa de si.

Tal conceituação apenas nos serve como referência, pois parte de um programa de treinamento de habilidades sociais, além de uma intervenção psicológica atrelada a uma linha teórica terapêutica que não nos compete. Quando relativo à criança, a escola funciona como um dos contextos de maior relevância a ser vivenciado pelo indivíduo e a aquisição de habilidades sociais advêm de prática e comportamentos anteriores, como a parental, intercâmbio de comportamento e afetividade, formação de valores, *background* cultural e socioeconômico, adaptação a novas necessidades e novas regras em um contínuo teste de habilidades e conseqüência das demandas.

Ainda se utilizando das habilidades sociais, entendendo-a como uma ferramenta fundamental do docente em suas ações cotidianas, Ribeiro e Jutras (2006) descrevem a importância de um professor centrar-se na pessoa do aluno, estando atento aos diversos contextos presentes e destacando o quadro de miséria, promiscuidade e carência afetiva que permeia boa parte das escolas públicas do país. Para os autores, além do desenvolvimento de um profissional com características dinâmicas e criativas que atuem junto aos alunos, é preciso conhecimentos específicos atrelados à formação do docente. A ausência de tais conhecimentos implica defasagem na construção das competências docente e da atitude reflexiva, necessárias para revisão de suas próprias ações.

Educação Inclusiva

Soler (2005) enfatiza que a inclusão das pessoas com deficiência também é manifestada através da LDB (Lei Nº. 9394/96 - BRASIL, 1996), artigo 58 a qual utiliza o termo Educação Especial e a garante para alunos de tal ordem.

O mesmo autor ainda aponta a difícil transição de tais alunos, bem como a capacitação dos profissionais quando do ingresso ao âmbito escolar, na qual continuamente confundem-se os conceitos de Integração e Inclusão acarretando atos e/ou percepções discriminatórias, segregacionistas e de cunho excludente junto às crianças e adolescentes que não se encaixam em um dito “padrão normal”.

Tais associações parecem agir paralelamente às questões fundamentais em seu âmbito e para tal atentamo-nos ao processo sócio-histórico da instituição “escola”, que parece anteceder em todos os níveis o caráter segregativo. Conforme Rodrigues (2001) a denominação “universal, laica e obrigatória” caracterizou-se como um movimento internacional que, pelo menos ao nível das suas intenções, procurou dar à totalidade da

população uma base comum de instrumentos de cultura que permitisse aplanar as grandes diferenças sócio-culturais dos alunos.

> A escola universal seria assim como que um elemento compensatório que, dando a todos os alunos um conjunto de conhecimentos comuns, lhes permitiria com mais equidade o acesso à competição de onde sobressairiam os melhores. O certo é que, pensada para ser solução de um problema, a escola que hoje designaríamos por escola pública - foi-se tornando parte do problema que tinha por objetivo resolver. Criada para dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a escola pública tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e que colocaram precocemente fora da corrida da aquisição de competência largos estratos da população escolar. (p.73).

Soler (2005) retoma apontando que pessoas com deficiência já vivenciaram um histórico de integração que perdurou até a década de 1980, cujo princípio era a aceitação de deficiências mais adaptáveis às classes comuns, não havendo qualquer modificação do sistema e este não se apropriava à condição do aluno e sim o contrário. Do fim da década de 1980 e durante os anos 1990 a inclusão foi proposta, observando a necessidade de combinação do sistema educacional às necessidades dos alunos.

Vickerman (2007) salienta que a preparação adequada para avanços no campo educacional provêm de legislação governamental e políticas públicas relativas à inclusão, além da capacitação dos professores com conhecimentos teóricos, habilidades para assegurar que tais alunos recebam experiências educacionais de alta qualidade.

Aguiar e Duarte (2005) complementam afirmando que a legislação por si só não garante com prevalência de direitos o trabalho sobre as diversidades e cabe a toda sociedade civil e fundamentalmente a política governamental proporcionar melhorias na

área educacional, permitindo avanços não somente relativos à inclusão, mas a qualidade de Ensino na Educação Básica de uma maneira geral.

Aguiar e Duarte (2005) realizaram pesquisa com o intuito de investigar os significados da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar no sistema regular de ensino. Para tal, investigaram os Assistentes Técnicos Pedagógicos de Diretorias de Ensino, que possuem, como atribuição principal, divulgar para seus pares assuntos pertinentes aos componentes curriculares a que pertencem. Dados revelaram que 97% dos participantes não possuíam conhecimentos suficientes para incluir alunos com deficiências em suas aulas e que o mesmo percentual acreditava que a participação efetiva de tais alunos em aulas de Educação Física poderia promover inclusão junto à comunidade escolar. Para os participantes, a efetivação da inclusão, dar-se-ia para os professores se fosse maior o apoio governamental (cursos específicos), auxílio técnico pedagógico especializado, estrutura adaptada do espaço físico e material didático pedagógico.

Silva e Devide (2009) enfatizam que a inclusão não se restringe apenas ao campo educacional formal, mas também acarretam intervenções em campos como esporte, trabalho, lazer, etc. Duarte (2005) aponta a Educação Física como uma das possíveis ferramentas para a pessoa com deficiência sentir-se incluído socialmente, dentro de uma gama de ações sistêmicas necessárias à política da não exclusão.

Neste ponto quaisquer atividades / atos de caráter discriminatório acarretam isolamento ou não participação social:

> Identificar, descrever e interpretar como se constroem e funcionam os processos de exclusão social pode auxiliar grupos que estão em desvantagem a edificarem métodos que lhes permitam o acesso às práticas sociais que lhes são restringidas. (SILVA; DEVIDE, 2009, p.182).

Darido et. al (2001) salientam que a exclusão, discriminação ou não preconceito não se dirige somente ao abandono ou fracasso escolar e acontece rotineiramente no contexto educacional por todos os atores envolvidos, muitas vezes sem um caráter de intencionalidade e podem ser exemplificados como a não participação dos negros, crianças com excesso de peso, menos habilidosos, alunos que utilizam óculos, gênero em esportes tipificados, etc.

Avanço útil que advêm com os PCNs é a promoção do trabalho integrado da tríade – dimensões procedimental / atitudinal / conceitual. A primeira sempre se mostrou o foco das aulas de Educação Física Escolar e seus professores, no sentido de visarem o como proceder das ações e atividades motoras, muitas vezes limitando-se a trabalhar repetidamente maneiras de realizar determinado movimento ou determinada prática corporal, tal fato inibia fundamentalmente aspectos relevantes e dignos de atenção junto ao desenvolvimento global dos alunos, tais como: conhecimentos objetivos (conceitual) que proporcionam ao aluno saber o porquê da realização de específicos movimentos, realizando associações com aspectos sócio-culturais e fisiológicos das determinadas atividades, além dos valores (atitudinais), implicados direta e indiretamente que poderão ser extraídos das atividades, contribuindo para uma verdadeira significação dos conteúdos transmitidos aos alunos.

Formação docente e metodologias de trabalho

Azevedo e Pereira (2007) realizaram comparações entre componentes essenciais da Educação Física Escolar no Brasil e em Portugal e destacaram dificuldades comuns quanto à operacionalização dos saberes presentes no contexto escolar, tais como:

formação inicial e continuada dos docentes; ausência em muitos momentos de instalações e materiais adequados; insegurança no domínio de conteúdos e programas curriculares à área; dificuldade em alternar rotinas; maior cobrança efetiva sobre as disciplinas teóricas e falta de processos de avaliação compatíveis junto à Educação Básica.

Em um contexto mais amplo, Lestegás (2007) aponta um essencial movimento advindo dos países europeus intitulado "educação para cidadania", que se apresenta de diversas formas de um país para outro sendo oferecida pelo sistema de ensino como matéria independente; caráter obrigatório ou optativo; integrado entre as disciplinas e como outra opção no formato de tema transversal, como consta nos PCNs no caso do Brasil.

Faz-se necessário articular que o conteúdo da visão européia é semelhante em boa parte ao Brasil, as diretrizes são apontadas em três direções: aquisição de cultura política (conhecimentos teóricos sobre direitos humanos e democracia, funcionamento das instituições políticas e sociais); desenvolvimento do pensamento crítico e atitudes/valores necessários para conversão em cidadãos responsáveis (aprender a se respeitar e respeitar os demais, saber escutar, resolver conflitos de maneira pacífica, desenvolver valores que estejam de acordo com uma sociedade plural, etc.) e por fim, estimular participação ativa dos alunos com o fim de capacitá-los a interagir de forma construtiva e crítica na vida da comunidade escolar e local.

Sanz (2009) afirma que a Educação Física em geral reitera papel formativo, atuando não somente no âmbito físico, quer seja no desenvolvimento de habilidades básicas para prática de esportes de alto rendimento ou contribuições junto ao sistema de saúde, seja na aquisição de capacidades de coordenação e valorização à qualidade de vida, melhor conhecimento do próprio corpo, desenvolvimento de hábitos de higiene e

cuidados, mas também atua em níveis de competência, para características e valores fundamentais, como respeito ao próximo, perseverança, dedicação, etc.

Medina et. al (2009) complementam versando 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 responsabilização. Os autores anteriores realizaram estudo das situações discordantes / conflituosas em aulas de Educação Física, dilemas e buscas de acordos entre docentes e alunos e entre alunos-alunos, e 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.

Chirivella e Zarceno (2005) afirmam que a Psicologia como campo de estudo e intervenção oferece múltiplas possibilidades de mediação e os centros educativos se constituem em contextos dos quais as crianças experimentam e aprendem com vivências a expressão de uma gama de sentimentos e emoções que podem indicar recusa e discriminação ou sentimentos de integração e aceitação.

Contudo, Peces-Barba citado por Lestegás (2007) destaca constatações influentes:

> ... em uma matéria escolar que não pode ser improvisada, nem conjuntural, nem oportunista, senão sistemática, completa e adequada à idade dos alunos e que exige uma estabilidade e uma permanência para que possa produzir frutos. (p. 83,84).

A práxis docente que deve visar estar além do aspecto procedimental (como fazer) já explicitado anteriormente justifica-se também pela manifestação discente.

Filgueiras et. al (2007) buscaram o reconhecimento de impressões gerais dos alunos de 3ª e 4ª séries sobre os conteúdos, bem como a caracterização das aulas vivenciadas.

Como destacamos anteriormente junto ao histórico da Educação Física Escolar em suas distintas fases e metodologias de trabalho, Filgueiras et. al (2007) compactuam de que haja forte caracterização da Educação Física (componente curricular) com o esporte em si, o que dificultaria o trabalho dos discentes para com os conceitos de Educação Física já construídos por seus alunos. Os autores defendem a valorização do sujeito como co-responsável pelo processo ensino-aprendizagem e neste ponto afirma uma necessidade de que pesquisas e reflexões teóricas estejam combinadas com expectativas e motivações discentes.

Filgueiras et. al (2007) apontam importantes avanços em prol da cultura corporal, acarretando ampliação das tematizações das aulas, tais como as dimensões já citadas além dos esportes, a ginástica, a dança, a luta e o jogo, bem como suas implicações e combinações. Em pesquisa realizada pelos autores, resultados expressivos foram revelados: 58% dos alunos relataram aprender esportes nas aulas de Educação Física, 28% brincadeiras, 3% relataram aprender atitudes e valores. Para a questão das atividades que os alunos mais gostam, meninos relataram futebol (50%) das respostas, seguido por handebol (25%) e basquetebol (7%) e entre as meninas: handebol (40%), seguido por voleibol (15%) e queimada (13%). Para questão das atividades que menos gostam, os alunos responderam: meninos – voleibol (20%), handebol (18%) e basquetebol (16%) e para as meninas – futebol (40%) e em menor escala, basquetebol e voleibol, sendo índices não informados pelos autores.

Tais dados nos remetem a reflexões tais como: a herança histórica do país com a marcante caracterização do esporte como matriz da Educação Física e o futebol na predileção dos meninos, reforçado pelo fato da diretriz política alavancada pelo governo

em épocas de grande destaque da seleção nacional em Copas do Mundo de futebol, posteriormente conduzido a contexto educacional como anteriormente evidenciado. Outra reflexão de destaque é a tipificação ou diferenciação marcante dos esportes pelo gênero como já explicitado anteriormente, na qual o futebol mostra-se de grande relevância para alunos do sexo masculino e ao mesmo tempo é o esporte ou atividade mais preterida por alunos do sexo feminino, destacando daí novamente o papel relevante que possui o docente na mediação de tais situações, bem como estímulos necessários junto ao conteúdo que deve ser diversificado.

Com esta significação, Torri, Albino e Vaz (2007) questionam a utilização do esporte em aulas de Educação Física Escolar, no sentido da ocorrência da substituição da preocupação formativa imbuída no contexto escolar pela mera prática e reprodução de seu ensino:

> ... reforçando dois dos impasses que as aulas de Educação Física enfrentam: 1) transforma a riqueza de elementos culturais importantes como o esporte em práticas de adestramento corporal, celebração da dor e fomento de preconceitos diversos, inclusive de gênero; 2) reproduz a idéia de que o esporte praticado com fins competitivos é superior àquele das aulas de Educação Física, uma vez que nessa última o conteúdo é esvaziado em favor da mera ocupação do tempo, conforme os próprios alunos afirmam. (p.510).

Filgueiras et. al (2007) destacam por último, manifestações menos presentes, mas igualmente de notoreidade como o fato da atenção e relevância para os discentes quanto às ações e comportamento (verbais e não verbais) dos professores, além das alunas relatarem não gostarem de não fazer nada, demonstrando assim desinteresse e participação diferente dos meninos.

Culp et. al (2009) defende a diretriz da formação de cursos preparatórios aos docentes de Educação Física Escolar que teriam como enfoque o multiculturalismo,

argumentando que tais experiências já ocorrem e crescem verticalmente nos Estados Unidos, sendo que sua principal mudança e contribuição seria auxiliar perspectivas futuras no desenvolvimento e apreciação de diversas experiências e pontos de vista diferentes do que os próprios profissionais já possuem. Neste plano, professores de Educação Física poderiam se apropriar de conhecimentos que refletem as diversas culturas de seus estudantes e que poderão contribuir com o desenvolvimento do currículo e seus planos de aula.

Sleeter (2001), entretanto, ressalta que um programa ou curso de formação de trabalho multicultural por si só não seria totalmente válido, caso não haja conjuntamente uma "imersão comunitária", ou seja, estudo prévio sobre os atores sociais e contextos aos quais estarão destinados os conteúdos e específico trabalho pedagógico, ressaltando ainda que o último mostra-se predominante por ser mais fácil de se institucionalizar ou ser efetivado.

Murcia et. al (2008) complementam enfoque acima definindo o que seria o conceito de clima motivacional, que para tal revela-se de extrema importância no âmbito das atividades físicas e esportes, utilizado para compreensão dos padrões cognitivos, comportamentais e emocionais relacionados com o êxito do aluno nas aulas. Os autores anteriores relatam que o clima motivacional implica tarefas relacionadas positivamente a metas orientadas como a diversão, satisfação, interesse e motivação intrínseca, promovendo daí a aprendizagem cooperativa, desenvolvimento pessoal e individual dos alunos através do seu próprio esforço, aprendizagem, êxito nas tarefas e participação nas atividades, auxílio aos companheiros e criação de senso de responsabilidade no grupo. Para tal, Murcia et. al (2008) apontam que os climas motivacionais nos ambientes educativos dependem fundamentalmente dos docentes ao momento que não realizem distinção / discriminação por gênero, estejam focados na

aprendizagem, motivação e ânimo proporcionados, entretanto, salienta que a Educação Física por si só não resolve problemas discriminatórios como o citado acima, e considerando limitações materiais, sociais e culturais, deve ainda encontrar soluções mais viáveis para contribuir com um projeto de sociedade que a todos afeta.

Azevedo e Gonçalves (2007) acreditam, contudo, que a escola se constitui como instituição social na qual se constroem relações dialéticas com a sociedade que por tal é reconhecida como um "locus" na qual se pode lutar por transformações sociais, sendo que a Educação Física Escolar deve oportunizar a seus alunos compreensão, criticidade e questionamentos sobre o que se veicula social e midiaticamente acerca do corpo.

Reis (2009) realizou pesquisa sobre a perspectiva docente com relação a escola pública. Os dados de maior relevância destacam opiniões, dificuldades, percepções e até mesmo revelações de tais profissionais acerca de suas condutas e local de trabalho.

Reis (2009) enfatizou que as maiores dificuldades de trabalho para o profissional de Educação Física são: espaço físico inadequado (26%), bem como a ausência de condições materiais (24,7%) através de obstáculos de maior amplitude como a política educacional (56,4%) e legislação (25,7%). A grande mudança vista como necessária para os docentes seria a concretização da interdisciplinaridade (92,6%) e que por preconceitos estabelecidos por outros professores, coordenação e direção 23,3% os vêem como profissionais que não sabem escrever ou se expressar, 30% são vistos como trabalhadores manuais, somados a 30% que não se sentem ou relatam não sofrer preconceitos.

Bracht et. al (2005) afirmam que para as séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de Ensino, cerca de 60% entendem que deve haver mudanças nas aulas de Educação Física e as mais solicitadas situam-se no plano do conteúdo, organização

administrativa (horários, espaço, tempo, etc.) e principalmente destinam-se às mudanças na conduta pedagógica dos profissionais.

Ferrari (2007) afirma que a demonstração da importância das práticas pedagógicas a serem trabalhadas pelo docente estão circundadas por questões como a natureza do conteúdo, sua organização e a forma como são apresentados, interferindo decisivamente na relação ensino-aprendizagem, sem, contudo, deixar de enfatizar a inclusão do processo afetivo e a qualidade de mediação do professor como fundamental papel.

Neira (2006) salienta outra dificuldade advinda e cotidianamente vivenciada pela Educação Física sobre o fato de que até o ano de 2003 cerca de 75% de profissionais que atuavam na área da Educação Infantil e Ciclo Inicial do Ensino Fundamental era de não-licenciados, tal dado revela que apenas com a normatização da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 foi exigido a superação de formação do Ensino Médio para Ensino Superior para o exercício de docência.

Fundamental destacar uma das necessidades apontadas por docentes para melhor efetivação de seu trabalho que é a interdisciplinaridade. Picollo (2009) conceitua o termo como a construção de um espaço dialógico entre os múltiplos saberes escolares e acadêmicos, pressupondo diálogo e cooperação junto à resolução de problemática comum a diversos campos de estudo, dentre eles o ensino escolar. O mesmo autor ainda afirma que tal conhecimento nos remete a necessidade de romper com os paradigmas e normatizações da educação escolar, uma vez que realiza a interconexão entre as mais diversas áreas do conhecimento, buscando a reconstrução das partes separadas como um todo articulado.

Luck (1994) complementa as definições acima quando enaltece a interdisciplinaridade como o estabelecimento da unidade na diversidade, buscando significação do saber na multiplicidade de conhecimentos.

O autor anterior denota como construção do método na interdisciplinaridade: estudo das forças interativas que interligam as várias dimensões que caracterizam um fenômeno; procedimentos de estágios ou etapas; características unificadoras da realidade em aspectos interdependentes, sendo que o conhecimento parcial produzido representa de modo limitado a realidade, ligação comum entre causas, problemas e soluções.

Gallo (2002) problematiza a divisão por disciplinas e questiona a compartimentalização do saber e a especialização de certos conhecimentos, revelando que toda fragmentação possui uma especificidade e uma não comunicação entre as diversas áreas intensificada pelo aparelho burocrático escolar. O autor destaca, ainda, a criação de outros termos como a transdisciplinaridade que para os epistemológos possui sentido de integração global de várias ciências e sendo consequentemente superior à interdisciplinaridade, além de várias alternâncias deste último, como a pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade auxiliar, unificadora, estrutural, entre outras:

> ... a interdisciplinaridade é a tentativa de reparação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também, nós professores) têm o desprazer de experimentar. (p.27).

Realce advém de Freire (1989) quando retrata o papel da Educação Física e também da interdisciplinaridade desta com demais componentes curriculares, mas enfatiza que a primeira não pode justificar a sua existência com base na possibilidade de auxiliar o aprendizado dos conteúdos de outros componentes curriculares. Deve,

portanto, justificar-se por si mesma e pelo conteúdo que deve desenvolver na escola. A importância de demonstração das relações entre a Educação Física e outros componentes curriculares reside na identificação de pontos comuns de conhecimento e na dependência que corpo e mente, ação e compreensão possuem entre si.

Em qualquer componente curricular deve haver a criação no aluno de condições de desequilíbrio, apresentando-o ao novo, ao inusitado e ao que a criança tende a assimilá-lo, incorporá-lo a si, utilizando seus esquemas, recursos motores e mentais conhecidos.

Reavendo as questões de formação do docente, Rivero, Badall e Salazar (2009) tratam do tema da comunicação de licenciados de Educação Física, outra característica fundamental agregada à sua formação e práxis, da qual o ato de se comunicar com eloqüência se constitui como uma das principais formas de relacionamento interpessoal, facilitação da convivência comunitária e elemento positivo de interações harmoniosas. Características a serem consideradas são: qualidade ou claridade da mensagem, ou seja, se há adaptação ao nível de compreensão para quem se revela receptor; boa argumentação; não repetição por intermédio de interrupções que se fizerem desnecessárias; contato visual; originalidade; expressão de gestos e sentimentos, atribuído, portanto, a comunicação não-verbal.

Rivero, Badall e Salazar (2009) enaltecem ainda a interação que deve existir entre receptor e emissor para com as mensagens transmitidas ou trocadas e habilidades para que se construam relações empáticas entre os mesmos, destacando a criação de um comportamento objetivo, direto, democrático, na qual se perpetue aceitação de idéias e atitudes afetivas, com ideal de aceitação, apoio e possibilidade de expressão de vivências alheias.

Knapp e Hall (1998) complementam o tópico acima quando enaltecem a comunicação não verbal e a especificam focados em unidades: estruturas ambientais e condições das quais a comunicação ocorre envolvendo ambiente físico, por meio da aparência e comunicação inter-pessoal, e o ambiente espacial, estando próximo ao termo "territorialização", como a distância mantida em uma conversa por exemplo, características físicas utilizadas pelos comunicadores e diversos comportamentos manifestados pelos mesmos (movimentos corporais, posição, gestos, posturas, comportamento e/ou conduta de toque, expressões faciais e variações na fala e no olhar).

Castro e Silva (2001) ressaltam que o conhecimento ou não dos códigos não verbais e o uso dos comportamentos citados podem ser utilizados de maneira eficaz ou ineficaz na comunicação, considerando-os consequentemente, como estímulos motivacionais positivos e/ou negativos em qualquer relação inter-pessoal, portanto, também presentes na relação professor-aluno.

Konold et. al (2008), seguindo a lógica anterior e em se tratando de desenvolvimento de conteúdo entre professor e aluno, especificam que habilidades dos alunos devem estar de acordo com as dificuldades das tarefas a que estão sendo expostos, na qual a percepção do aluno varia por fatores internos e externos ao espaço escolar, incluindo aí auto-confiança e impressões subjetivas de êxito ou fracasso para cada uma das atividades propostas. Os autores defendem uma capacitação constante do docente, não somente no caráter dos componentes curriculares, mas para todos os âmbitos, visando o que seria para os autores o termo "professores eficazes".

Vera et. al (2008) reafirmam o estudo anterior quando relatam que a orientação de meta ou objetivo implica em uma maior preocupação pelo desenvolvimento pessoal do aluno e as percepções de capacidade são auto-referenciadas, ou seja, em tais casos

não há necessidade de recompensa ou influências extrínsecas, a motivação por si causa êxito, seja pelo esforço ou conduta árdua própria, no que se configura para o autor como um processo motivacional adaptativo frente as dificuldades da tarefa no âmbito do processo de aprendizagem.

Henrique e Januário (2006) defendem que o comportamento do professor, o comportamento do aluno e os resultados da aprendizagem influenciam-se mútua e reciprocamente. Aspectos psicológicos e processos de pensamento, tanto de alunos como de professores são levados em consideração e atuam diretamente no incremento da eficácia pedagógica. Bandura (1994) complementa quando afirma que um dos fatores mais poderosos do autoconhecimento é a própria concepção de eficácia, deste modo a concretização da aprendizagem dar-se-ia pelo interesse e persistência do aluno de acordo com sentimento positivo acerca de suas próprias capacidades.

A brincadeira e suas implicações

Carvalho et. al (2005) realizaram uma pesquisa associada à prática educativa que se configura no ato de brincar. Para os autores, o simples ato de brincar é um elemento de grande relevância nas instituições educativas, permitindo construir capacidades e potencialidades na criança, auxiliando no auto-conceito e auto-estima, além da promoção da integração social das crianças para com os adultos.

Jorge e De Vasconcellos (2000), entretanto, salientam o caráter ambíguo que existe nas instituições de ensino, já que se alternam e se confundem situações de seriedade, trabalho e produção para com o universo da brincadeira e o prazer, destacando daí clara distinção.

Destacamos neste momento a transição que gera ou é gerada da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, envolvendo uma série de mudanças transicionais da qual se refere o autor acima. Muller (2008) em estudo do tipo etnográfico realizado com crianças de 4 a 12 anos de idade trabalhou a transição pela perspectiva dos próprios discentes, o que propiciou apontamentos relevantes como as dificuldades vivenciadas pelas crianças na organização escolar como um todo, exemplificada pela realização de filas, antes inexistentes nas instituições de Ensino Infantil, a maneira de chamar as professoras, anteriormente como "tia", atualmente por "professora..."; o sinal sonoro com disposição de intervalos ou horário de entrada e saída, a socialização diversa já que a adaptação deve ocorrer em novo contexto do anterior já reconhecido e muitas vezes apreciado, enfim, continuidades e descontinuidades do processo transicional com uma característica de destaque que o fato das crianças mais velhas lidarem melhor com o rito de passagem, visto que obtiveram tempo para se apropriar de regras implícitas da escola.

Carvalho et. al (2005) retomam a questão anterior realizando diferenciações no brincar. Recreação, natureza infantil, criatividade, desenvolvimento e socialização se enquadrariam como categorias. Descrevem o brincar como atividade causadora / produtora de prazer e diversão, podendo ser dirigida ou não por professores e educadores e podendo ainda possuir caráter exploratório em determinados ambientes. Para os professores e educadores da pesquisa em questão, a brincadeira pode ou não possuir caráter educativo, intimamente relacionada ao ensino e à aprendizagem dos alunos, assumindo função dupla e por ora conflitante, sendo utilizada como ferramenta educacional ou forma de expressão livre e espontânea da criança.

Cordazzo e Vieira (2007) ressaltam que além da brincadeira ser atividade predominante na infância, sua utilização conduz para condições facilitadoras de

aprendizagem, em se considerando tal como uma construção e sendo influenciada por um contexto histórico, social e cultural.

Spodek e Saracho (1998) distinguem dois modos de intervenção, por parte do professor, durante a brincadeira, o participativo e o dirigido. Para o modo participativo, a interação do professor visa a aprendizagem incidental durante a brincadeira na qual os alunos encontram um problema e o professor, como parte integrante do grupo, busca também encontrar a solução, estimulando as crianças a utilizarem a imaginação e a criatividade. No modo dirigido utilizado pelo professor o caráter utilizado é o da intencionalidade, na qual se utiliza a brincadeira para inserir a aprendizagem de conteúdos escolares e dirigir as atividades para tal.

Rabinovich (2003) introduz um conceito semelhante à zona lúdica, traduzido como a noção de estrutura de oportunidades de experimentação do brincar. Tal estrutura estaria baseada e seria dependente de três ordens de fatores: 1) a criança e suas características como idade, sexo, temperamento, habilidades; 2) as características do espaço físico, como o tamanho e qualidade do espaço; e 3) a organização sociocultural em que ela está inserida, levando em conta as crenças parentais, as significações, emoções, entre outros. Os três fatores relacionam-se entre si, interferindo-se mutuamente e gerando o "espaço potencial do brincar".

Freire (1989) destaca que a criança é uma especialista em brinquedo, que ela chega à escola provida de um conhecimento inegável, não havendo, portanto procedimento mais sensato para o docente que de início levar em conta esse conhecimento como ponto de partida do programa escolar. Contudo, é claro, que se parta do pressuposto de que não haja discriminação, não havendo, portanto, definições claras de movimento bonito ou feio, certo ou errado, melhor ou pior, servindo inclusive, mas de nenhuma forma isolada, como uma ferramenta para o profissional como

diagnóstico para o início de seu trabalho, respeitando o que já é de alcance da criança, e fazendo com que esse conhecimento cresça, como um espiral.

Marcellino (1987) enfatiza o duplo processo educativo do lazer, sendo este designado como veículo e como objeto educacional. Pelo primeiro, considera-se as potencialidades junto ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, atuando aos níveis de auto-aperfeiçoamento, desenvolvimento de sentimentos como a solidariedade, responsabilidades sociais e compreensão da realidade:

> ... só tem sentido se falar em aspectos educacionais do lazer, se for considerado como já dissemos anteriormente, como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecidas de mudanças no plano social. (p. 63-64)

Concordamos com a perspectiva do autor anterior, que complementa que o lazer como objeto da educação está intimamente ligado a educação para o lazer e por assim defende o termo "pedagogia da animação" da qual a última palavra estaria relacionada a vida, alegria, destoando do caráter funcionalista do lazer, resgatando o termo "recreare" ou re-criação, dar vida nova, recuperar. O autor neste plano também faz alusão à escola e os esforços para uma mudança no processo amplo educacional, concernentes as possibilidades da escola e potencialidades educativas do lazer como canal possível para busca de transformação.

Cordazzo e Vieira (2007) salientam, contudo, a incidência de brincadeiras, sobretudo quando semi-providas da supervisão de um adulto e/ou em "ambientes livres", constando a presença da inspetora de alunos, mas fora do espaço da sala de aula, definidos em determinados horários como intervalos (recreios) na qual se sobressaem atividades/interações com alto grau de intensidade física e de cunho turbulento. Neste sentido não se destacariam benefícios, pelo contrário, valores negativos para os quais os

educadores devem estar atentos e intervir caso haja necessidade. No próximo capítulo retomaremos as brincadeiras turbulentas por meio de conceitos e suas implicações no contexto escolar.

Cooperação X Competição

Ainda, no tocante às práticas educativas na Educação Física escolar, muito se discute com relação aos conteúdos e às atividades específicas de um modo geral, bem como, a relação que envolve a competição X cooperação.

Brotto (1996) denomina ambos os conceitos: cooperação como um processo na quais os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos e a competição como processo em que os objetivos são comuns, mutuamente exclusivos e as ações são benéficas somente para alguns.

Lopes (2005) ainda realiza a distinção entre ambas as definições anteriores, sendo que a competição encontra-se, ou está inserida, em contextos dos quais ocorra possibilidade de arriscar e fracassar tende a envolver repressão de sentimentos e emoções, inicia-se com caráter discriminatório priorizando o individualismo. A cooperação, em contrapartida, se aprende a integrar, respeitar e compartilhar diferenças, conhecimento de pontos fracos e fortes, liberdade de expressão, de sentimentos quaisquer, direito à participação igualitária, solidária e criativa.

No plano psicológico, a ênfase no movimento “anti-competição” ocorrido nos Estados Unidos da América (EUA) que se integrou a movimentos sociais como a emancipação feminina definido por Bowmann (2005) e a interdependência social para Palmieri e Branco (2004), se dividem em comportamentos pró e anti-sociais. Os autores

dizem respeito à ações ou atividades que visem ou tenham um cunho socialmente positivo, visando atender o bem-estar coletivo, altruísmo, generosidade, cooperação, empatia em detrimento às ações ou atividades de cunho negativo, egocêntrico, hostil e competitivo. Para Edwards (1991): "... ambos os comportamentos estão a serviço de objetivos individuais que vão sendo constituídos em contextos grupais determinados, que ora favorecem a cooperação, ora a competição." (p.76).

No âmbito da Educação Física, Kamperidou (2008) faz alusão e compara atividades designadas como jogos cooperativos sendo comparados e semelhantes aos "jogos da paz" em um plano maior denominado "educação pela paz". Para o autor, tais atividades são a essência educacional e têm como papel crítico o de evitar estereótipos sociais de qualquer ordem, citando elementos já delimitados acima.

Gênero

Retomando o nuance educativo, especificamente através da ação docente sobre a questão do gênero, Murcia et. al (2008) o conceituam como a referência da forma como as diferenças biológicas são interpretadas e se traduzem através dos processos sociais, culturais e psicológicos em comportamentos, atitudes, valores, expectativas sociais e em definitivo como regras sociais, próprios de homens e mulheres, sendo inconstante e variando segundo a história e diferentes culturas.

Altmann e Souza (1999) se utilizam das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, do ano de 1998, ao afirmar que os princípios da Educação garantiam os direitos e deveres da cidadania envolvendo políticas de igualdade, solidariedade e ética da identidade, conceitos estes também apresentados pelos PCNs. Tais elementos devem permear os diferentes componentes curriculares, sobretudo via pluralidade cultural, que

dá margem às questões de gênero. Para as autoras, tal conceito deve ser tratado como categoria relacional e trabalhado de forma conjugada:

> ... não somos vistos (as) de acordo apenas com nosso sexo ou com o que a cultura faz dele, mas de uma maneira muito mais ampla: classificados (as) de acordo com nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitos outros. (ALTMANN E SOUZA, 1999, p.55).

No tocante às turmas mistas, Altmann e Souza (1999) afirmam que se há exclusão ou segregação isso não se restringe ao gênero, pois há meninos menos habilidosos ou "maus jogadores" que tendem a participar das atividades com menor freqüência e sofrem algum tipo de discriminação. Desse modo é interessante destacar que apesar de muitos avanços na área da Educação Física escolar, a tipologia física ou de gênero ainda é comumente manifestada, sendo as mulheres vistas como "vencedoras" em atividades como dança e artes, caracterizadas com dotes de docilidade, sentimento e sensibilidade, sendo "perdedoras" em esportes como futebol, basquete, judô entre outros, dos quais o embate corporal e grande esforço ganham significado de virilidade masculina.

Campos et. al (2008) reiteram com as autoras anteriores a questão do gênero nas aulas de Educação Física escolar. Em pesquisa realizada enfocando o fenômeno de comportamento social de alunos e professores, os dados revelaram distinção entre os gêneros, inclusive, em se tratando de noção espacial, já que as atividades, além de serem distintas para ambos os sexos (futebol-meninos, queimada-meninas), eram desenvolvidas em quadra e pátio, respectivamente, privilegiando os primeiros com espaço físico mais adequado para efetivação de atividades. Além disso, questionários respondidos por alunos revelaram prevalência e/ou preferência por aulas mistas e a

maioria dos respondentes acreditava estar realizando aulas mistas, embora a distinção de espaço e atividades identificadas nas aulas refutem tal afirmação.

Altmann e Souza (1999) afirmam que a ocupação de espaços anteriormente limitados a apenas um dos gêneros irão lentamente sendo feitos, mas ainda é muito clara a existência de uma instância generificadora de determinados movimentos e atividades físicas, sendo fundamental para tal desmistificação o papel docente. A presença ativa do professor e a coibição de comportamentos como apelidos pejorativos e a estimulação podem ser extremamente benéficas à questão, elucidando como tais ações contribuem para a definição de como meninos e meninas se relacionam entre si.

Saraiva (2005), utilizando uma abordagem histórico cultural, realizou uma pesquisa focando a estereotipia sexual, para tal trabalhou desde o contexto societal, familiar até chegar à escola, ressaltando que práticas educativas em Educação Física podem acarretar conseqüências no campo biofisiológico (performance motora feminina prejudicada pelo menor número de oportunidades de vivências corporais), campo psicológico (legitimação da idéia tradicionalista de superioridade masculina, uma vez que práticas parentais são bem distintas para ambos os sexos) e o campo social (afeta direta ou indiretamente expectativas e motivações da mulher até a vida adulta, uma vez que esta passa a rejeitar a competição masculina e tende a não adquirir aspirações mais ambiciosas, cumprindo o que seria um papel pré-definido pela sociedade, o de mãe e esposa). Apenas como conceituação, o estereótipo é definido como conjunto de características que definem o papel do indivíduo, enquanto o papel é o conjunto de comportamentos esperados por tal indivíduo (SARAIVA, 2005). O caráter sexista foi norteado pelo histórico da Educação Física Escolar em muitas ocasiões, Saraiva (2005) relata que desde o papel disciplinador da Educação Física Militarista, passando pelos Métodos Ginásticos oriundos da Europa até a Abordagem da Aptidão Física, ações de

cunho segregador entre os sexos foram fortemente estabelecidas, somadas a visão mecanicista do corpo e ao desenvolvimento de atividades de caráter biologicista, o que ocasionou posteriormente possibilidades de atuação distintas para alunos de cada sexo, resultando o que a autora define como "apropriação acrítica dessa tipificação pela teoria do exercício corporal". (SARAIVA, 2005)

Saraiva (2005), por fim, caracteriza o que seria uma aula co-educativa e seus princípios norteadores em face à problemática acima e define: elaboração de estratégias pedagógicas preventivas de conflitos, tais como evitar modalidades fortemente estereotipadas (exemplo do futebol); evitar a formação de grupos heterogêneos; estimular interações entre os sexos (cooperação, por exemplo); utilização de ações contrárias a efeitos de rendimento; intervir junto à aceitação da vivência corporal, mediante sensibilização e propriocepção; igual tratamento para meninos e meninas por parte do docente e dinâmicas de discussão e resolução de problemas.

Estereotipia

Azevedo e Gonçalves (2007) realizaram estudo de revisão literária junto a Sociologia, buscando compreender o conceito de "estereótipo do corpo ideal". Tal conceito fundamenta-se nos dias de hoje como o grande apelo e até mesmo a idolatria pela imagem narcísica do corpo, na qual mídia e indústria de consumo possuem fator primordial, ao caracterizar a prática embutida da significação do corpo como objeto.

Azevedo e Gonçalves (2007) identificaram que o produzido como ideal tende a valer socialmente como apresentação moral, ou seja, a aparência física dita modelos e padrões de características de personalidade e caráter. Neste momento, a diferença ou o que não se adapta a tal cultura encontra-se depreciado. Os estereótipos se fixam com

predileção sobre as aparências físicas e as transformam mutuamente em estigmas, em marcas fatais de imperfeição moral ou de pertencimento a determinado grupo social. (BRETON, 2006).

Graup et. al (2008) realizaram um estudo que complementa a visão sociológica acima, investigando escolares de 9 a 16 anos em um estudo de cunho epidemiológico de corte transversal e embasado por indicadores antropométricos (Índice de Massa Corporal - IMC, Relação Cintura-Quadril - RCQ, percentual de gordura corporal - %G). Os resultados indicaram que para ambos os sexos há uma prevalência de sobrepeso e obesidade para cerca de 15% dos participantes, entretanto, a maioria, cerca de 67,5% em ambos os sexos demonstraram insatisfação com a imagem corporal e o que diferenciou os gêneros foi o fato de meninas desejarem corpos mais magros e meninos desejarem a mesma condição, entretanto, com maior massa corporal ou definição de músculos.

A pesquisa supracitada revela índices preocupantes quanto à interpretação do corpo contemporâneo, fixado ou enraizado em muitos momentos à cultura midiática e ao mercado de consumo, revelando padrões corporais em voga e compreensão sobre questões relativas à saúde e qualidade de vida.

Segregação e suas implicações

Como processos de socialização entre crianças, a incorporação de valores, normas e comportamentos adequados a determinadas sociedades em um espaço de construção identitária. Vislumbra-se também contextos onde não há homogeneização em tal processo, e sim categorização por grupos sociais, gêneros ou outra

especificidade, ocorrendo daí possíveis problemas de inserção e adaptação no desenvolvimento de relações interpessoais. Silva et. al (2006) afirmam que a segregação e a tipificação sexual não são um reflexo de preferências individuais mas um fenômeno de grupo. Por meio de uma pesquisa utilizando brincadeiras de rua, os autores constataram que a tipificação sexual provem fundamentalmente dos meninos, sendo que para as meninas analisadas houve uma maior aproximação com o outro grupo de sexo em todas as faixas etárias.

Mazzon (2009), por meio de um estudo quantitativo com grande amostragem de sujeitos no âmbito escolar (professores, diretores, funcionários, pais e alunos) de séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, apresenta dados preocupantes condizentes ao preconceito no contexto escolar sob várias temáticas: étnico racial, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial, em relação à orientação sexual e às pessoas com deficiência.

Outro dado relevante do estudo é o comparativo entre os respondentes, dos quais o grupo de alunos demonstrou maior conhecimento e, sobretudo, vivências no cotidiano escolar sobre práticas discriminatórias e de situações de *bullying*, que está assim definido por Trautmann (2008):

> É um comportamento agressivo que implica em três aspectos: desequilíbrio de poder, que é exercido de forma intimidatória ou mais débil, portanto, escolhido e não ao acaso, com a intenção premeditada de causar dano e que seja repetido com o tempo. Os tipos de bullying podem ser de forma direta, sendo físico ou verbal, ou de gestos e não-verbais. Podem ser indiretos ou não relacionais (dano a uma relação social) mediante a exclusão social, espalhar rumores, ou outro que possa intimidar a vítima. (p. 14).

Trautmann (2008) o denomina como sendo um “processo normal dentro de uma cultura do silêncio que facilita a sua perpetuação” (p.14). Middelton-Moz e Zawadski

(2007) complementam afirmações acima denotando que o *bullying* envolve atos, palavras ou comportamentos prejudiciais, intencionais e repetidos e seus comportamentos incluídos são variados: palavras ofensivas, humilhação, difusão de boatos, acusações, isolamento, destacando que na infância o processo geralmente se dá de modo aleatório, sendo que na juventude e na idade adulta há escolha dos alvos. Morrison (2009) complementa que a destinação de tal desequilíbrio de poder possui como alvo um individuo percebido como mais fraco ou mais vulnerável, sem que haja um motivo, ou argumentação plausível.

Almeida et. al (2008) afirmam que os personagens do *bullying* podem ser classificados de acordo com o papel desempenhado: ativo, passivo, ativo/passivo e neutros ou autores alvos, autores/alvos e testemunhas. O mesmo autor afirma que tais comportamentos agressivos têm origem na infância, obtendo reforço de circunstâncias ambientais, intra-familiar, extra-familiar e intra-escolar.

Hodges e Perry (1999) salientam que a vitimização nesses casos está diretamente associada a um extenso alcance de dificuldades de ajustamento ou adaptação, incluindo ansiedade, depressão, solidão, baixa auto-estima, isolamento social e baixo desempenho escolar em um processo de internalização que varia para cada indivíduo, em se considerando fatores de proteção e/ou resiliência de cada caso.

Antunes e Zuin (2008) analisam o contexto do processo acima quando afirmam que possíveis causas estariam intimamente atribuídas aos fatores econômicos, sociais e culturais, bem como características de personalidade individuais, influências de familiares, amigos, comunidade e escola, relações de desigualdade e poder, inter-relações com pais e as próprias relações de poder existentes no ambiente escolar.

Neste contemporâneo e preocupante quadro de violência nas escolas, sobretudo para as séries iniciais, preza-se como contexto grupal significativo o fomento e a

capacidade e desenvolvimento de práticas educativas, habilidades sociais, condutas afetivas/emocionais com o intuito da resolução de conflitos pacificamente, de cunho socializador, integrador e não violento.

Gonçalves (2005), com o intuito de estender o tema das múltiplas faces da violência na escola e sua compreensão acerca dos fatos, apresentou como possíveis alternativas para uma turma de formação continuada de professores do Ensino Fundamental a viabilização de ações educativas que possibilitem a internalização de normas sociais construtivas pelo aluno, por meio de situações nas quais a criança/adolescente verbalize conflitos, frustrações e aspirações, que no interior de uma perspectiva integradora, podem se constituir como um instrumento valioso para possibilitar ao aluno vivências de interação social construtiva.

Mola (2007) ao realizar estudo relativo a docentes de Educação Física responsáveis por modalidades esportivas, evidenciou práticas coercitivas atribuídas aos alunos, motivos que embasariam tais condutas e uma proposta de intervenção para mudança de paradigma e efetividade para as aulas. Para os professores analisados a ocorrência das práticas coercitivas tinha origem na própria inabilidade da função propiciando comportamentos inadequados como: falta de organização durante atividades / conteúdo programático, uso freqüente de filas e disputas freqüentes por primeiros lugares, número excessivo de informações nas instruções, falta de planejamento das aulas, ausência de procedimentos rotineiros, sobretudo em parte inicial e final das aulas e a não ocorrência do uso sistemático do ensino, prejudicando o objetivo do mesmo e a própria reflexão do professor.

Mola (2007) por meio de sua intervenção com grupos de discussão entre os docentes, teve por finalidade não apenas focalizar as práticas coercitivas e também os procedimentos pedagógicos e métodos de ensino, uma vez que os comportamentos

inadequados e a motivação dos alunos tinham interferência direta em tais procedimentos. Ações simples em tais estudos revelaram-se de grande importância, como a organização das aulas enviesada pela aquisição de regras anteriormente inexistentes, organização de horários, aumento do número de filas e alteração na escolha dos alunos nos primeiros lugares, instruções mais claras e com menor número de informações e a redução das "ameaças" feitas aos alunos que apresentavam comportamento avesso ao esperado pelo docente, fato que propiciou maior participação dos alunos em aula.

Linhares (2002), baseando-se em estudos de Edgar Morin e Norbert Elias, ressalta a integração dos saberes em configurações sociais de áreas como história, sociologia, antropologia, psicologia e estética fazendo alusão ao que considera como a "cultura da paz". Nesta educação escolar é campo participante e de reinvenção de outras formas de conhecimento e poder não somente a tolerância do outro, mas também aprendizagem do respeito às diferenças, confiança no desconhecido e compartilhamento em desafios à própria vida. (p. 107):

> A busca de alternativas para a educação e mais particularmente para as instituições de ensino e de formação de professores nos levou a compreender o quanto dependemos de nossa capacidade de interlocução com os mais variados campos de conhecimento para projetar os processos de aprendizagem e ensino escolares e, particularmente, de formação de professores à altura dos desafios atuais. (LINHARES, 2002, P. 118).

E, ainda segundo o mesmo autor "... é urgente identificar, acolher e considerar as pujanças de experiências instituintes que vão sendo trabalhadas em diferentes campos sociais, interligando-as permanentemente" (LINHARES, 2002, p. 128).

No próximo capítulo o foco será a metodologia desta pesquisa, em suas diversas caracterizações pertinentes ao estudo.

CAPÍTULO 3 - MÉTODO

3.1. Caracterização da Pesquisa

O proceder da pesquisa se deu por meio da abordagem quali-quantitativa para o subgrupo de séries iniciais (1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental) e seus respectivos docentes em aulas de Educação Física escolar, através de filmagens e observação naturalística, que para Cozby (2003) 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, sendo oriunda da Antropologia.

Detalhe relevante é da pesquisa em questão ser de tipo etnográfico. "Etnografia" caracteriza-se como a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (SPRADLEY, citado por LUDKE E ANDRÉ, 1986), considerado, portanto, um esquema de pesquisa desenvolvido para se estudar a cultura e a sociedade. Oliveira (2005) compactua, sinalizando a etnografia como: "estudo descritivo de grupos de pessoas quanto a suas características antropológicas, sociais, políticas, econômicas e educacionais" (p. 41).

André (1995) enfatiza que uma vertente do emprego desse tipo de pesquisa é o fato do pesquisador se constituir em instrumento principal na coleta e análise de dados, pois permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta se necessário, revendo questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos e ajustando a metodologia ao longo do trabalho.

Para André (1995) outra característica deste tipo de pesquisa é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto final. Perguntas típicas são: O

que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?

Para Ludke e André (1986), o desenvolvimento da investigação qualitativa passa por três etapas: exploração, decisão e descoberta. A primeira consiste na relação e definição de problemas, escolha do local onde será feito o estudo e estabelecimento de contatos para entrada em campo. O segundo consiste numa busca mais sistemática daqueles dados considerados como mais relevantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. O terceiro estágio da pesquisa etnográfica consiste na explicação da realidade, isto é, tentar encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as várias descobertas num contexto mais amplo.

Salientamos que a observação sistemática está relacionada com a reatividade, ou seja, diminuir a possibilidade de que a presença do observador afete o comportamento dos sujeitos da pesquisa, no caso, os docentes. Cás (2008) delimita o termo:

> ... a pesquisa por observação, para ser científica, deve reunir os seguintes requisitos: plano de investigação a ser executado, planejamento sistemático de todos os procedimentos a serem adotados na sua execução; registro metódico dos dados a coletar e possibilidade de controle e verificação da validade e segurança dos resultados. (MARKATO; LAKATOS, citado por CÁS, 2008, p.78).

Ludke e André (1986) caracterizam a experiência direta da observação como grande verificador da ocorrência de um determinado fenômeno, ressaltando ainda que o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno analisado, estando a introspecção e reflexão pessoal como componentes essenciais junto a pesquisa.

Sampieri, Collado e Lúcio (2006) delimitam o enfoque qualitativo como a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa que

podem ou não provar hipóteses em seus processos de interpretação. Em termos gerais são responsáveis por realizar observação e avaliação dos fenômenos, estabelecer pressupostos ou idéias como conseqüências de tais observações, testam, revisam e demonstram o grau em que suposições possuem fundamento além de propor novas observações e avaliações com o intuito de esclarecer, modificar ou fundamentar suposições ou idéias.

Chizzotti (2001) complementa afirmando que ao se utilizar a abordagem qualitativa decorre um rol de dados conectados por uma teoria explicativa e parte do fundamento da relação dinâmica entre mundo real e sujeito, em um vínculo que não pode ser dissociado entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, sendo que o objeto em si não se configura como um dado neutro é imbuído de significado e relações dos quais os sujeitos criam com suas ações.

Sampieri, Collado e Lucio (2006) enfatizam que não há distinção no valor intrínseco entre abordagens quali e quantitativa, sendo que ambas detém contribuições de notório destaque para o conhecimento, caracterizando-as, portanto, como complementares, Tais abordagens distinguem-se apenas quanto ao estudo do fenômeno, definindo o enfoque quantitativo como respostas às questões de pesquisa utilizando-se de medição numérica para estabelecer com exatidão padrões de comportamento de determinada população. Bruggemann e Parpinelli (2008) corroboram com tal interpretação quando afirmam que a combinação de ambas as abordagens não se contradizem, assim como não há continuidade entre as duas formas de investigação, as duas abordagens permitem que as relações sociais possam ser analisadas nos seus diferentes aspectos. Assim, a pesquisa qualitativa pode gerar questões para serem aprofundadas quantitativamente, e vice-versa. Pereira (1999) define que:

> O dado qualitativo é uma forma de quantificação do evento qualitativo que normatiza e confere um caráter objetivo à sua observação. Nesse sentido, constitui-se em alternativa à chamada pesquisa qualitativa, que também se ocupa da investigação de eventos qualitativos, mas com referenciais teóricos menos restritivos e com maior oportunidade de manifestação para a subjetividade do pesquisado. (p. 21-22).

Furlan (2008) assim designa a perspectiva adotada:

> ... o que se deve sempre é discutir o sentido da experiência e a capacidade da teoria e de sua compreensão, ao invés de engessar o encaminhamento da questão com uma metodologia que implica determinada concepção de realidade que, afinal, encontra-se em discussão. (p. 26).

Oliveira (2005) elenca alguns elementos que justificam os benefícios quanto ao emprego conjunto de técnicas quantitativas e qualitativas na análise dos dados, a saber: possibilidade de conjugar controle dos vieses com compreensão da perspectiva dos agentes relativos ao fenômeno; combinar identificação de variáveis específicas com visão global do fenômeno; completar o conjunto de causas de fatos e causas associados ao emprego da metodologia e visão da natureza dinâmica da realidade; enriquecer constatações obtidas sob condições controladas no interior do contexto natural de sua ocorrência, além de reafirmar validade e confiabilidade de descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

No estudo em questão, há uma prevalência do enfoque qualitativo definido pela observação naturalística (uso da filmagem) e pelo roteiro de entrevistas. Já o enfoque quantitativo ocorreu pela medição numérica dos dados como fomentador de questões sendo colaborador direto da pesquisa. (BRANCO, 1989). Essa abordagem quali-quanti de pesquisa associada ao referencial teórico dessa investigação serviu de base para o estabelecimento das categorias de análise do estudo.

3.2. Caracterização do espaço investigado

Para a realização da pesquisa utilizamos três escolas públicas, sendo duas em nível estadual e uma em nível municipal. As três escolas apresentavam características distintas, sendo uma de destaque das demais por estar localizada em um bairro popular e periférico, bastante afastado do centro da cidade e de atendimento de uma população socioeconomicamente mais baixa. As duas instituições de ensino anteriores se assemelhavam quanto ao grau socioecômico, com discreto destaque a uma delas por estar localizada em um bairro nobre da cidade, próximo a uma universidade pública, além de um centro comercial.

Vale enfatizar a dificuldade na obtenção das Instituições de Ensino, e particularmente, recusa de alguns professores de Educação Física para inserção na pesquisa. Em um caso específico, a direção da unidade e o docente recusaram-se veementemente a participar sob a justificativa de que estagiários e pesquisadores apenas tecem críticas negativas ao trabalho desenvolvido nas escolas, estando em muitos casos distante da realidade vivenciada pelos mesmos, opinião, esta que perdurou mesmo com orientações e explicações sobre a condução do trabalho do pesquisador.

Destaca-se que a intenção do pesquisador seria a utilização de quatro unidades de ensino diferentes, de mesmo nível de ensino (municipal ou estadual) e conseqüentemente quatro contextos diferenciados a serem analisados, entretanto, em virtude da negativa das escolas e alguns docentes e a demanda de tempo para início da coleta de dados optou-se por três instituições, havendo dois docentes participantes que atuavam ema uma mesma escola. Para facilitação e legenda utilizaremos abaixo Escolas A, B e C e professores de Educação Física respectivamente de 1ª à 4ª séries por P1, P2, P3 e P4.

Escola A localiza-se, como citado anteriormente, bem afastada do centro da cidade e possui público alvo de classe econômica mais baixa, entretanto, de estrutura física melhor do que as demais escolas pesquisadas, possui uma quadra coberta com arquibancada e acesso ao pátio da escola por uma rampa, estando em um piso inferior ao da própria escola e ao do pátio. Está paralela ao estacionamento de veículos com boas condições físicas e estruturais, com aros, traves, alambrados ao redor e pintura da quadra esportiva em bom estado, aparentando ser uma escola "nova" em virtude de outras unidades de ensino também pesquisadas. P1 foi o docente analisado nesta escola.

Escola B atende uma população de classe sócio-economicamente mais favorecida, em um bairro residencial. Revelou-se muito ampla, ocupando quase um quarteirão inteiro. A estrutura delimitou grandioso espaço ao ar livre para a quadra em um terreno gramado, com muitas árvores, bancos e uma pequena arquibancada que permite acesso único ao pátio da escola. Configura-se em espaço de acesso aos alunos durante intervalo escolar, com manutenção de limpeza. A quadra não se apresenta em bom estado de conservação, as linhas não são visualizadas com facilidade e os aros da tabela de basquetebol inexistem. Tal instituição de ensino abarcou a filmagem dos docentes P2 e P3.

Escola C encontra-se em bairro nobre do município com público alvo semelhante à Escola B. Revela-se uma unidade de ensino mais nova que a anterior e espaço delimitado a Educação Física bem menor, estando conjugado apenas a quadra, circundada de dois degraus (sem qualquer rampa) e alguns bebedouros. O estado de conservação evidenciou-se bom, com aros de basquete, traves e rede nas mesmas. O acesso é restrito pelo pátio da escola e próximo ao refeitório dos alunos, com lances alternados de desnível e sem piso plano, estando protegida por um portão, ou seja, com entrada isolada às aulas e/ou atividades ao ar livre, sendo que foi palco de análise de P4.

O acompanhamento se deu por quatro sessões de filmagem das aulas para cada seriação, excetuando a 1ª série 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. Para as séries analisadas, apenas as aulas de 3ª série eram feitas conjuntamente a outra turma (P2), entretanto, em espaços diferenciados se aproveitando da ampla estrutura física que a Escola B proporcionava. A coleta se deu no segundo semestre letivo do ano de 2008, portanto, com a definição clara dos docentes a ministrar aulas para cada seriação, não havendo ocorrência de professores substitutos ou categorias diferenciadas como professores admitidos em caráter temporário (ACT), recorrentemente presentes na rede estadual.

3.3. Caracterização dos Sujeitos

P1 é formado em faculdade pública e atuante na área há dois anos, sexo feminino e, através de relato na entrevista, informa ter realizado graduação por gostar de dança e atividades físicas e não necessariamente por influência de professores de Educação Física na infância, relata ainda ter experiência de aulas com ginástica.

P2 possui dez anos de experiência profissional, com formação em faculdade pública, sexo masculino, optando pelo curso por conta do gosto por esportes, destaca as influências em sua infância, dos valores e posições educativas transmitidas por profissionais da educação.

P3 é formada há doze anos em faculdade pública, atuando há nove anos na área, sexo feminino, e sua experiência perpassa eminentemente pela dança, o ensino e sua própria representação artística nos palcos, relatando que suas boas experiências vieram de tal atividade. Não mantendo boas recordações das atuações dos profissionais da área

na infância, recordando-se das demonstrações e utilizações repetitiva e estereotipada por parte dos professores, de atividades como: futebol para os meninos e voleibol para as meninas.

P4, como os anteriores, também possui formação em faculdade pública, Atua profissionalmente há nove anos na escola, sexo feminino, relatando participação intensa das aulas de Educação Física em sua infância, ressaltando, no entanto, o caráter militarista das aulas.

O número de alunos por turmas para as distintas seriações não ultrapassou 30, havendo equilíbrio entre meninos e meninas nas turmas. Não havia em nenhuma das turmas da pesquisa qualquer criança com necessidades especiais, embora relatos de P4 indiquem complicações com relação à inclusão dos mesmos em outra turma com a qual ela trabalha.

3.4. Materiais e Procedimentos

A pesquisa em questão fez uso de observação das aulas por meio de filmagem (Roteiro de Filmagem, Apêndice D) utilizando-se de uma câmera de vídeo digital, além do uso da entrevista, considerado como um dos instrumentos básicos de coleta de dados foi em função da pesquisa se caracterizar por um estudo do tipo etnográfico. A entrevista foi semi-estruturada, sendo assim definida:

> Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do

> foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Para tal fez-se uso de dezesseis questões (Apêndice B) previamente estabelecidas e articuladas junto ao referencial teórico, sendo respondidas pelos quatro docentes das séries iniciais (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental..

Para obtenção de permissão para início da pesquisa, além da aprovação do Comitê de Ética enviamos e recebemos o termo de consentimento dos docentes envolvidos na pesquisa (Apêndice A) e conjuntamente, o aval das direções das três unidades de Ensino. A escola A nos recebeu por meio de sua diretora e inclusive solicitou, quando do término da pesquisa, uma devolutiva da pesquisa realizada. Tais circunstâncias permitiram o livre acesso às Instituições de Ensino, inclusive em horários distintos aos das próprias aulas que foram disponibilizados pelos docentes, com o intuito fundamental da realização das entrevistas.

No primeiro contato com os docentes foi apresentado o conteúdo da pesquisa, com breve descrição da finalidade, enaltecendo o papel reativo do pesquisador, ou seja, não interferir em hipótese alguma nas aulas, ações, condutas e práticas educacionais dos professores. O pesquisador esteve sempre atento para chegar cerca de dez minutos antes do início da aula, de modo a aguardar os docentes buscarem os alunos em sala de aula e os conduzirem até a quadra e/ou pátio. Sobressai o fato de que as filmagens nas aulas iniciais foram motivo de grande interesse e curiosidade por parte dos alunos e cada docente expressou a seu alunado a justificativa da presença do pesquisador.

Assim como as direções das Instituições de Ensino investigadas, os docentes se mostraram muito solícitos a cooperar com a pesquisa, oferecendo comentários e estabelecendo diálogos junto ao pesquisador em períodos pré e pós-aula, auxiliando na construção dos resultados e no entendimento das aulas ministradas.

3.5 Análise dos dados

A utilização das categorias de Branco (1989) a priori se deu pela distinção entre classes e sub-classes (Apêndice C). Para as primeiras, a composição ocorreu entre três diferentes tipologias: 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 a interrupção e/ou inibição de padrões interação/socialização na relação aluno-aluno e regulação de regras – ação docente relativas ao estabelecimento de regras referentes ao conteúdo e agindo diretamente com os alunos. Somado a tais categorias, utilizamos como referencial uma categoria que denominamos de manifestações emocionais englobando a incidência de contato corporal, comunicação não verbal, expressões de afetividade da ação docente para com os alunos.

A quantificação, como já explanado anteriormente, configura-se como colaborador à discussão e a análise qualitativa que vem a seguir, com os devidos apontamentos acerca do fenômeno e embasada no referencial teórico coligado.

CAPÍTULO 4 -RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Primeira Série do Ensino Fundamental – P1

Como primeira categoria definida, relembramos que para tal seriação 3 (três) aulas foram analisadas, diferentemente das 4 (quatro) aulas para todos os outros docentes, justificado por seguidos compromissos de P1, contudo, acreditamos que a ausência de uma aula no decorrer e desenvolvimento da pesquisa não se configurou como uma deficiência, uma vez que partimos de observações e a exposição do fenômeno a ser investigado, sobretudo de cunho qualitativo, bem como não ocorrer em quaisquer hipóteses comparação entre os docentes.

P1, conforme descrição no Apêndice D, 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 qual 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 – Roteiro de Entrevistas).

A fixação de regras relatada por P1 possuiu notoriedade no acompanhamento sistemático atrelado aos alunos, estando presente além das técnicas de obtenção do silêncio, a própria conduta em chamar a atenção dos mesmos, a maioria absoluta pelo

nome orientando-os a atividade individual e a concentração para início e término das atividades previstas, ocorrendo daí dois momentos nas aulas (Aulas 01 e 03) dos quais utilizou a orientação coletiva, questionando os alunos e sugerindo suas opiniões acerca do trabalho e/ou atividade já realizada. Entretanto, P1 se ateve no relato a momentos de dispersão dos alunos: "... quando estão dispersos, quando a atividade não está rendendo também" (P1, Roteiro de Entrevista).

Foram evidentes a explanação e a marcante regulação de regras adotadas por P1, já embasado 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, Roteiro de Entrevista).

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 foi notada variação de jogos/conteúdo 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, condizente a diversidade: "... visando a ampliar as relações entre os

* Nomes de Atividades estipulados / denominados pelo pesquisador (ANEXO)

conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem." (BRASIL, 1998, p.28).

P1 não se utilizou em nenhum momento de divisão de times nas atividades propostas, se limitando a definir grupos por gênero, no entanto fez uso de atividades competitivas, que não se configuraram por marcante promoção exacerbada da mesma, estando presente: "Meninos contra meninas, a gente vai brincar de acertar na cesta" (Roteiro de Filmagem, Aula 03, P1). Em seu próprio discurso, P1 analisa que as duas caracterizações devam existir nas aulas e as compara às questões atribuídas fora da escola e atitudes a serem tomadas frente às dificuldades cotidianas quando afirma:

> ... na competição é fundamental saber ganhar e perder e na cooperação eles aprendem a trabalhar em grupo, aprendem a dividir, isso tem destaque no mundo de hoje, é por isso que gosto da Educação Física. (Roteiro de Entrevista, P1).

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"? (Roteiro de Filmagem, Aula 03, 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, partiu de uma situação excludente para uma situação rotativa e integradora, sem que alunos deixassem de participar da atividade.

A justificativa para tal conduta poderia estar relacionada a sua própria reflexão e talvez de um modo indireto à própria filmagem conforme consta em seu relato após ser questionada sobre sua percepção acerca da metodologia de pesquisa utilizada:

> Fiquei com medo, com vergonha, mas não por fazer errado, mas acabei pensando de uma maneira diferente, que isso seria bom para melhorar meu trabalho. No começo fiquei receosa do meu trabalho ser criticado, mas depois me senti melhor... (Roteiro de Entrevista, P1).

Seguindo um plano diretivo com relação ao alunado, P1 não revelou diferenciações relativas ao gênero, sendo todas as atividades programadas aplicadas tanto para meninos quanto para meninas, havendo apenas a distinção entre organização das filas, entretanto em seu discurso permeiam significações relevantes:

> Com as meninas já existe um pouco de fofoca, ficam de mal umas das outras, há uma dificuldade de trabalhar maior com as meninas, com os meninos não tem isso, eles também tem uma parte motora mais desenvolvida, entretanto as meninas que brincam muito na rua são bem exploradoras. (Roteiro de Entrevistas, P1).

Interessante destacar a contextualização realizada por P1 a partir do momento que relata o público alvo da Instituição de Ensino ser de indivíduos com carência socioeconômica, de cunho afetivo, o que indicaria a possibilidade dessas mesmas crianças estarem “mais livres” para brincar na rua, o que em sua interpretação

esclareceria desenvolvimento de âmbito motor maior para tais alunos e uma grande disposição motivacional para as aulas. Com relação ao relato da discussão existente entre as meninas, P1 já indica a existência de um fenômeno citado por Bee (2003) como agressão relacional, comumente visto em seriações mais avançadas que a analisada 1ª série do Ensino Fundamental, composta por ações ou condutas explicitas e designadas para atingir a auto-estima de um ou mais indivíduos, diferentemente da postura adotada por meninos que se utilizam, fundamentalmente, das agressões físicas.

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 vem pra cá, vou anotar na minha caderneta". (Roteiro de Filmagem, Aula 03, P1).

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

Tais passagens nos remetem a Daolio (1995) quando este transita entre o caráter conflitante da Educação Física, uma vez que a disciplina em tais casos passa a ser considerada como uma premiação, algo a ser conquistado através de bom comportamento, boa conduta e disciplina.

P1 revelou certa contradição, em se analisando sua postura rígida com relação aos alunos e conseqüente fixação das normas escolares em determinados momentos das aulas quando define de maneira clara e objetiva o que seria, em sua interpretação, comportamento exagerado e indisciplina de alunos:

> Comportamento exagerado para mim não é indisciplina, é normal para as crianças, não é natural para elas entrar na escola e ficar sentado por 5 horas, nas aulas de Educação Física eles se soltam, é a redenção. (Roteiro de Entrevista, P1).

Retomando apontamentos acima e baseando-se 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 ameaças de punição (proibição de freqüência a aula da semana seguinte aos alunos considerados indisciplinados) se lembrarmos que tais 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.

4.2 Segunda Série do Ensino Fundamental – P2

P2 foi analisado por 4 (quatro) aulas. O início se deu por meio de uma aula atípica no sistema de organização escolar, uma vez que implicou na responsabilidade de

assumir duas turmas de 2ª série por parte de P2 devido a questões administrativas envolvendo uma professora de sala. P2 recebeu a colaboração de uma inspetora de alunos que somente acompanhou a turma, não intervindo diretamente na ação docente. Diante do exposto, P2 optou por utilizar a vasta área verde de campo, ao lado da quadra e organizar os alunos para uma única atividade, alternando as turmas a serem trabalhadas.

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 paras 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 do 10 minutos que correspondem ao tempo do docente ir até sala de aula e conduzir alunos até o espaço da quadra: "P2 organiza os materiais e marcas no chão para atividades propostas. Faz a marcação no chão sem orientação para alunos" (Roteiro de Filmagem, Aula 02, P2)

Enaltecemos um aluno em especial, que definiremos como tutor, por sua presença marcante no auxílio ao docente e na própria integração com P1. O aluno reside em um abrigo próximo à Instituição de Ensino com histórico de problemas familiares e suspensão do pátrio poder, estando sob autonomia temporária do Estado (ECA - BRASIL, 1990), além de uma conduta que visa, em sua interpretação, 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... (Roteiro de Entrevista, P2).

P2, ainda com relação ao conteúdo ministrado, fez menção a competitividade em três ocasiões, sendo: Aula 01, quando informa aos alunos que irá ocorrer competição entre as duas turmas de 2ª série, sem no entanto, que se efetivasse na prática, já que as séries foram alternadas e a contagem de pontos não foi comparativa às turmas e sim aos alunos que participaram do jogo naquele determinado momento; Aula 03 com atividades divididas por gênero – futebol para meninos e queimada para meninas, sendo que o acompanhamento de P2 se deu na regulação das regras e, por fim, aula 04 em atividade solicitada por alunos, não planejada por P2, quando afirma ter apostado com dois alunos qual seria o mais rápido em uma corrida de ponta a ponta na quadra, P2 declarou como resultado um empate e assim define tal conduta, bem como seu posicionamento com relação a dualidade competição e cooperação:

> Caráter competitivo e cooperativo variam com a série, a 1ª e a 2ª séries não percebem, a 3ª e 4ª séries sim. ... independente de quem vencesse eu ia promover um empate de qualquer forma e os alunos não se abalaram por isso. (Roteiro de Entrevista, P2).

Com relação ao gênero, apenas na Aula 03 houve distinção clara relacionada à especificidade, sendo que meninos jogaram futebol e meninas jogaram queimada, para as demais aulas as atividades foram comuns aos dois gêneros. Nessa aula, especialmente, P2 atuou no acompanhamento dos meninos e apenas para resolução de conflitos acompanhou atividade das meninas, atuando essencialmente na regulação de regras. P2 complementa: "Não faço diferença de atividades entre meninos e meninas até a 4ª série. Os alunos aceitam as atividades sem distinção na 2ª série". (Roteiro de Entrevista, P2).

A aula 03 possui uma característica particular pela distinção de atividades por gênero, bem como pelo discurso de P2 em relação a 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. (Roteiro de Entrevista, 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 forma possíveis formas de segregação ou definições por compleição física ou grau de habilidade para atividade proposta. P2 ainda relata que a partir da 3ª série passa a existir grandes mudanças relacionadas a 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 a medida que é comum em outros momentos aos alunos como no caso do intervalo:

> Espaço na Educação Física é um grande estresse para a aula. Espaço é o mesmo do recreio (intervalo), não há diferenciação e isso prejudica quando aluno saí do ambiente interno... (Roteiro de Entrevista, P2).
> Criança normalmente tem gás sobrando, muita energia, se não for assim está com algum problema, deve haver então uma compreensão sobre isso, não entendo comportamento exagerado como forma de indisciplina, pois o espaço físico é diferente, é desencadeado pelo espaço físico da aula ser comum ao recreio/intervalo. (Roteiro de Entrevista, P2).

O docente acredita que a não diferenciação do espaço funciona 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" (Roteiro de Entrevista, P2).

A partir deste plano começamos a analisar a estrutura micro da ação docente relacionada aos alunos. 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 ao 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.

P2 chama cada aluno pelo nome e faz uso do toque e expressão facial positiva em alguns momentos quando conversa com um aluno em específico:

> No contato com os alunos (cito toque como exemplo) há objetivo de reduzir distâncias, possui significado, aumenta afetividade, não pode ser rígido como na sala de aula, não pode existir a mesma estrutura. (Roteiro de Entrevista, P2).

Consideramos dar destaque salientado pelo mesmo a questão lúdica já citada anteriormente quando é antagonizada com sistema estrutural fixo da sala de aula, para

docente a aula deve proporcionar alegria ao aluno, o que pode ter corroborado com sua conduta seguinte, a de não exigir participação do aluno em atividades que não sejam de seu agrado. P2 relata utilizar variação de atividades como estratégia principal para que haja participação efetiva dos alunos, mas afirma que se não houver respeita sua opinião: "Agora é a vez da primeira da fila, Luciana, vem jogar" "Ah, não quer? Então vem o Eduardo." (Roteiro de filmagem, Aula 01, P2). Snyders (1988) entende a alegria na escola como anteriormente exposta por meio da divisão das classes, as crianças burguesas sentindo prazer ou não em estudar continuam a fazê-lo, pois são estimuladas e convencidas pelos pais ou responsáveis de que necessitam dela para o futuro, entretanto, as crianças da classe popular, muitas vezes sem o estímulo necessário acabam abandonando a instituição. Para o autor, portanto, a alegria deve ser prioridade para a criança da classe popular, não podendo se constituir em um desvio dos desafios do cotidiano.

Neste plano, tomamos como ações e relato docentes, o planejamento que o cerca e a relação diretamente ligada à direção da Instituição de Ensino. P2 relata possuir planejamento de aulas próprios, estando inseridas cerca de 57 aulas atribuídas a proposta político pedagógica da escola, além disso, trabalha com avaliação de alunos e orientações aos mesmos durante todo o ano letivo. Interessante destacar que P2 acredita estar respaldado pela direção, no entanto, deixa implícito que o componente curricular Educação Física em si poderia estar mais valorizado e integrado ao trabalho pedagógico como um todo e afirma dificuldades dos profissionais quanto à parte disciplinar envolvida para com os alunos:

> ... eu sei que a Educação Física contraria no barulho, por exemplo, em todas as escolas. Aqui falam do trabalho interdisciplinar, diretora tenta promover contato entre os professores, participação no HTPC, a direção exige tudo isso. (Roteiro de Entrevista, P2).

4.3 Terceira Série do Ensino Fundamental – P3

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. (Roteiro de Entrevista, 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... (Roteiro de Entrevista, 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.

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*:* "vocês sabem que não gosto de chute, devia ter me falado antes de tirar do lugar" (Roteiro de Filmagem, Aula 01).

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... (Roteiro de Entrevista, P3).

Na Aula 02, além do fator externo (Chuva forte) que impossibilitou atividade na quadra ou ao ar livre, propiciando atraso de 20 minutos de início e sendo realizado no

pátio próximo a cantina, a utilização, por parte de P2, de 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 para tal: "chega" (tom de voz alto), separando meninos e meninas em fila indiana, "acabou a aula" "o que eu combinei se tivesse que chamar a atenção mais de 3 vezes, isso suspende a aula" (Roteiro de Filmagem, Aula 02, P3) Docente, no entanto, solicita nova reflexão dos alunos e retoma atividade: "vocês 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" (Roteiro de Filmagem, Aula 02, P3). Para análise, retomamos Mola (2007) quando 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" (Roteiro de Filmagem, Aula 02, P3). Avaliações negativas, que por sinal, foram predominantes, não ocorrendo nenhuma incidência de avaliação positiva direta e relacionada às ações e atitudes dos alunos.

A utilização da filmagem, na concepção de P3, pareceu surtir efeito em sua própria conduta, visto o discurso e possíveis conseqüências para os alunos diante das ações:

> "...vocês me fizeram passar vergonha na frente do moço que filma", expliquei na primeira aula a participação na pesquisa, que seria para avaliar as aulas, melhorar, acho que na filmagem os alunos ficaram mais alvoroçados, mais exaltados, digo para eles que se não tiverem bom comportamento terão atividade na sala de aula na próxima aula e o que eu falo eu cumpro. (Roteiro de Entrevistas, P3).

P3, entretanto, mostrou-se contraditória quando revela, na mesma entrevista, não ter se sentido afetada quando da utilização da filmagem afirmou: "Foi normal, estou acostumada com a câmera porque eu danço, faço apresentações, acredito estar fazendo um trabalho sério, dando o melhor de mim, valorizando minha profissão." (Roteiro de Entrevistas, Aula 03).

A docente, nesta perspectiva, parece defender ou achar conveniente a padronização de condutas ou regras para os alunos, o que em sua interpretação dar-se-ia apenas com a continuidade do trabalho nas séries inicias: "... se o professor trabalhasse de 1ª até 4ª série com a mesma turma seria possível construir padrão de comportamento e conduta". (Roteiro de Entrevistas, P3).

Em outro momento (Aula 03) a docente se utilizou, em uma atividade de ginástica geral, da integração de conteúdos quando reuniu os alunos em grupos interagindo-os por meio de contas matemáticas. Foi proposto a reunião de grupos através das respostas dos alunos à suas questões: "3 + 2?" "12 / 6" e assim por diante, de modo que os grupos deveriam se reunir com os resultados exatos das contas. O diferencial na atividade se deu quando os alunos que não conseguiram se reunir nos grupos a tempo da resposta exata terem sido convidados a sair momentaneamente da atividade, aguardando o desfecho na lateral da quadra. Como caráter de não exclusão, a a docente solicitou aos alunos do lado de fora que formulassem questões a auxiliando com alunos que ainda permaneciam na quadra, participando de outro modo da atividade.

Por fim, é fundamental enfatizar a distinção entre as unidades de ensino, no caso, da qual P3 faz parte e em outra quando também atua na docência e que mesmo estando sob o mesmo sistema de ensino estadual com uma ação reguladora central de uma direção revela-se por discurso de P3 atuando de forma diferenciada, quando as compara e decorre como possível causa a ação de docentes anteriores a mesma:

> Há bastante material, me sinto importante e valorizada pelo trabalho. Na outra escola temos que cobrar para conseguir materiais por conta de professores anteriores que não trabalhavam bem. Poucos materiais desestimulam o aluno, demora muito para ele, quando se têm mais bolas e materiais eles não ficam parados, participam mais. Aqui o conceito mudou entre direção, pais e os alunos perceberam que não têm mais oba-oba, há ainda resistência, mas já houve melhorias. (Roteiro de Entrevistas, P3).

A professora ainda realiza uma auto-análise sobre sua atuação e sobre a própria área da Educação Física:

> ...antes eu era mais rígida, hoje sou mais flexível, gosto de ser ética, trabalhar sério e trabalhar com o meio termo. Ainda não consigo dar uma aula nota 1000, mas já evolui, ainda existe a cultura da educação física do nada fazer, do não importante. (Roteiro de Entrevista, P3).

4.4 Quarta Série do Ensino Fundamental – P4

A análise de P4 perpassa por 4 aulas, das quais 2 se configuraram como preparação para um campeonato inter-salas (Aulas 01 e 03) que ocorreu em aula dupla e que convencionamos não registrar para posterior análise projetando maior diversificação de conteúdo e de que modo a docente o faria.

A atividade ou jogo utilizado por P4 em preparação para o campeonato foi o 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” (Roteiro de Entrevistas, P4).

Percebe-se em parte compreensão da docente com relação aos parâmetros e orientações dirigidos à área por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entretanto, não há diversidade quanto ao conteúdo, sendo possível de ser justificado pelo número de aulas analisadas:

> Os conteúdos abordados para o segundo ciclo serão, na realidade, desdobramentos e aperfeiçoamentos dos conteúdos do ciclo anterior. As habilidades e capacidades podem receber um tratamento mais específico, na medida em que os alunos já reúnem condições de compreender determinados recortes que podem ser feitos ao analisar os tipos de movimento envolvidos em cada atividade. (BRASIL, 1998, P.53).

Focando, ainda, a atividade Dodge-Ball nas duas aulas preparatórias para o campeonato, a docente optou por dividir a sala em duas equipes femininas e duas masculinas, com o intuito de promover jogos entre os mesmos e os vencedores representariam a sala na competição:

> “...jogaram bem, foi uma disputa limpa, preferi fazer assim do que sortear quem iria jogar o campeonato”, “não dá pra jogar todo mundo, disputando dessa forma achei mais justo”, “quem ganhou tudo bem, perdeu tudo bem”. “...espero que vocês torçam para o time que ganhou no campeonato” (Roteiro de Filmagem, Aula 01).

Interessante destacar a avaliação positiva realizada por P4 com relação a atividade e a própria aula e a interpretação docente quanto a 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 parece não realçar o caráter competitivo da atividade, pois parte de uma justificativa aos alunos de como a aula foi planejada, além da quantificação indicar baixa incidência de regulação de regras e manifestações emocionais atrelada a instruções claras e objetivas por parte 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, sendo que 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". (Roteiro de Entrevistas, 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." (Roteiro de Entrevistas, P4). Entretanto no mesmo discurso 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 dialógo 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, como já citado anteriormente:

> 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 vêm 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. (Roteiro de Entrevistas, 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.

Outra característica marcante foram as orientações coletivas no final da aula, sendo de maior destaque a Aula 04, quando após a atividade principal de fundamentação do jogo de voleibol, P4 afirma: “pelo 1º dia de vocês está ótimo”, “alguns tiveram dificuldades”, “não irão sair da 4ª série sabendo jogar...” (Roteiro de Filmagem, P4). Fundamental destacar em tal discurso é que além da avaliação positiva até então, P4 prepara os alunos e complementa que para tal seriação terão aprendido se posicionar em quadra, além de regras gerais da modalidade e certos fundamentos e que somente com o tempo e prática aprenderão o esporte em si.

P4, em seu discurso, relata a dificuldade de inclusão nas aulas de Educação Física das crianças com deficiência, embora na turma em si analisada não houvesse alunos com tal quadro:

> Tenho turma de 1ª série com duas cadeirantes e só aplico aula no pátio agora porque outro dia fomos até a quadra (difícil acesso de rampa e degraus até quadra) e uma das crianças empurrava uma menina para atividade eu empurrava a outra, a cadeira da outra menina enganchou no vão da quadra e a menina caiu da cadeira, quebrou um dente, se machucou, mas está tudo bem agora. (Roteiro de Entrevista, P4).

A docente, ainda revela um quadro preocupante no sistema de ensino regular quando relata existir legislação específica que exige um professor auxiliar acompanhando as aulas de Educação Física e que isso geralmente não é cumprido. Quando questionada se há algum tipo de resistência ao trabalho desenvolvido na unidade de ensino, P4 relata ter apoio da direção, entretanto:

> O que não há respaldo é quando existe algum problema com relação aos alunos, a direção não defende os professores como deveria, tem receio quando alguém diz que vai levar o problema para a diretoria de ensino...
> ...outra escola que dou aula tem professor que nem te cumprimenta direito, aqui teve uma professora que me disse que eu tinha mudado o conceito dela

em relação à educação física, os professores valorizam quando você trabalha direitinho, eu acredito estar mudando a visão da direção nesta escola, a vice-diretora é da educação física e no começo do ano tinha receio sobre o meu trabalho, hoje não. (Roteiro de Entrevista, P4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou em um plano maior as práticas educativas adotadas por professores de séries iniciais em aulas de Educação Física Escolar em suas contribuições ou déficits relativos ao caráter excludente e/ou de segregação de alunos, visando daí compreender tais ações e percepções acerca do trabalho.

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 aulas.

Sem quaisquer intenções de comparação entre os docentes analisados visualizamos características marcantes e semelhantes em seus discursos, no intuito de legitimação da área e na busca pelo próprio espaço no âmbito escolar, bem como a

difícil conexão entre os componentes curriculares e a concretude da interdisciplinaridade.

Os quatro docentes analisados versaram sobre a relação, em alguns momentos, contraditória com a direção das escolas e com os próprios colegas de trabalho quando acreditam ter respaldo em suas ações e trabalho desenvolvido já que em alguns casos acreditam ter até construído novos conceitos acerca do papel desempenhado. Entretanto, revelam não haver uma rotina no trabalho integrado com outros professores, uma vez que isso ocorre ocasionalmente justificando-se por datas festivas e/ou épocas do ano. A ausência de respaldo aos professores para questões disciplinares por parte da direção da escola, referentes aos alunos é uma crítica de alguns docentes.

Quanto ao conteúdo desenvolvido, os docentes analisados compactuam conhecimentos e a utilização dos PCNs. Retomamos Soares (1996) quando remonta 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.

Baseando-se no tempo reduzido de filmagens e aulas analisadas e justificando-se por tal acreditamos que houve pouca diversidade considerando o que propõe os PCNs e as produções da Educação Física para a escola, visto que para as séries iniciais a meta seria a de proporcionar ao aluno o maior número de vivências corporais possíveis com expressão plena de sentimentos e emoções visando o lúdico, sem que haja a mera repetição de gestos estereotipados com vista a automatizá-los e reproduzi-los.

O uso de específicas atividades e respeitando a combinação dos fatores anteriormente expostos, notamos problemas em decorrência das escolhas. P3 ao utilizar uma atividade que visava a lateralidade e que revelou demora para participação dos alunos acabou por desencadear condutas e ações dispersivas por parte dos mesmos e consequentemente atitude docente de ameaças de punição à turma de um modo geral (aula 02, P3). Em outro momento, P1 fez uso de atividade que acabava por excluir alunos que não cumpriam determinada tarefa na brincadeira, retomando a mesma atividade com nova situação integradora na aula posterior (Aulas 01 e 02, P1), ocorrendo situação semelhante com P3 (Aula 03, P3). Mereceram destaque situações de agressão física e/ou brincadeiras turbulentas entre os alunos em momentos de filas (atividades de estafetas) que ocasionavam maior tempo de espera entre os alunos para exercer determinada ação motora. Para tais, os docentes (P1 e P3) reagiram de modo distinto, P1 utilizou ameaças para coibir condutas e estipular padrões de comportamento e P3, também como prática coercitiva, deixou alguns alunos de castigo para que "refletissem" sobre seus atos, denotando em ambos os casos a aula de Educação Física em si como premiação à boa conduta e bom comportamento.

P2 (Aula 04) se deparou com a resistência de um aluno quando coibido de uma agressão física praticada a outro aluno e a reação docente como prática de coerção foi a de ameaçar e punir o restante do grupo, caso aquele não cumprisse o que fosse determinado. Em seu discurso (entrevista), o docente justificou tal ação como um exemplo para a turma toda de que as regras naquele contexto eram claras e assim deveriam ser respeitadas, afirmando ainda conhecer a criança e seu histórico e tal situação foi justificada ao aluno pois visava impor limite ao mesmo.

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 peculiariedades específicas para os alunos no decorrer dos anos e seriações conforme Papalia, Olds e Feldman (2006). 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 dialógo 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.

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). O tom de voz baixo, como fator comunicativo, contribuiu para a realização das atividades propostas e, sobretudo, atuou na concentração seletiva dos alunos.

Semelhanças nos discursos, por meio das entrevistas combinadas às práticas adotadas, foram comuns, como também o fato dos docentes parecerem distinguir a

complexidade no desenvolvimento das crianças no decorrer das seriações e quais metodologias deveriam ser utilizadas para cada uma delas. A escolha de times é relatada como procedente de um processo que deve ser mediado pelos docentes e que devem ocorrer de maneira mais sistemática a partir da 3ª série, sendo que os docentes apresentaram alternativas para tal como a escolha total dos alunos feita pelos próprios docentes (P4) ou a escolha aleatória com o uso de numeração (1, 2, 3...) que designariam a formação dos grupos (P3). Outras estratégias, como a de P2, foram também apresentadas quando relata que para a 1ª série do Ensino Fundamental utiliza com os alunos apenas o termo "grupo" e o termo "time" aparece na série seguinte, mas deve ser interpretado pelos alunos. Parece, ainda, haver um discurso comum de que no decorrer das seriações há uma predileção pela escolha de alunos mais habilidosos em determinadas atividades e que alunos de distinta compleição física, constantemente propagada pela mídia como os gordinhos, acabam sendo preteridos.

Para nenhum dos docentes e aulas analisadas pode-se perceber distinção por gênero, ou seja, as atividades foram comuns tanto a meninos quanto a meninas em todas as seriações, excetuando jogos de dogde ball (jogo pré-desportivo) de P4 sob a justificativa de que a força física entre os gêneros seria desproporcional e por isso não havia formação de times mistos. Nos remetemos a Freire (1997) que afirma que tal argumento revela-se incipiente visto que só se justificaria se o objetivo da Educação Física na escola fosse exclusivamente o rendimento físico. Para P4 e outros docentes analisados tal discurso não ocorreu. O autor anterior ainda relata que a separação de atividades pelo gênero pode reforçar princípios discriminatórios, independente do fato de reconhecermos diferenças entre meninos e meninas, especialmente biológicas. P3 indicou, inclusive, haver no momento atual menos resistência do sexo masculino a atividades anteriormente tipificadas como femininas, sendo a dança um dos exemplos e

a atuação do profissional mostra-se imprescindível para rompimento de tipificações e estereótipos, o que na opinião da mesma docente revela uma maior facilidade de trabalho em séries posteriores e, contudo, um maior senso crítico dos alunos.

Outra característica conjugada entre os docentes foi a explanação sobre o binômio cooperação X competição, excetuando o relato de P3 que afirmou adotar cooperação fundamentalmente, os demais profissionais especificaram a importância na utilização de ambos no intuito de que o aluno aprenda a ganhar e perder, competição por si só não gera atritos, dependendo da metodologia aplicada à ela (P4). Para eles tal distinção extrapola os limites da aula de Educação Física e ganha um caráter mais amplo, o de saber trabalhar juntos e dividir em ações cotidianas em suas vidas.

Como forma de estímulo, os docentes relataram a utilização dos elogios aos alunos, em destaque P2 e P3. As orientações coletivas ou reflexões ocorreram para todos os docentes, entretanto, pelas circunstâncias das aulas acabaram adquirindo significados distintos. P1 fez uso do mesmo como ferramenta pedagógica para questionar os alunos sobre novas possibilidades dentro de um jogo. P2 evidenciou característica semelhante sugerindo pequenas mudanças na regra específica de uma atividade. P3 deu destaque, na parte final da aula às condutas e comportamentos exagerados dos alunos, incitando os mesmos a refletirem sobre determinadas ações. P4 deu destaque ao desempenho geral do grupo, ao fim da aula, como uma espécie de feedback, destacando-se por elogiar e avaliar positivamente seus alunos.

Por fim e retomando os apontamentos iniciais desta pesquisa, destacamos a criticidade dos docentes em sua própria autocrítica e avaliação de suas condutas, comportamentos e histórico de trajetória profissional. P1 e P2 afirmaram querer evoluir como profissionais dando destaque a problemas como: o excesso de trabalho para diferentes turmas, desgaste físico que isso acarreta (P1), a indisciplina e ausência de

limites para certos alunos, o que na opinião dos docentes é indicado como possível negligência dos pais e desestruturação familiar que acaba decorrendo para que instituição de ensino tenha que suprir. Interessante destacar que todos os docentes, sem exceção, evidenciaram como dificuldades: a indisciplina, os limites, a autoridade e a imposição de regras, tornando-se comum e parecendo que suas contribuições ao sistema público de ensino da qual fazem parte, seja também a educação primária (BOURDIEU, 1998), que deveria ser exercida em primeira instância pela família, devendo constantemente ocorrer, sobrecarregando assim os ditos propósitos da escola: sociabilização e construção de valores dos cidadãos.

A pesquisa atual identificou ações exitosas e práticas de passível 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 propicie brincadeiras turbulentas entre os alunos 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.

A comunicação exercida entre professor-alunado deve priorizar instruções claras e objetivas e enaltecer avaliações positivas em detrimento das avaliações negativas, como fonte de estímulos e proximidade entre ambas as partes, sendo relevante reduzir distanciamentos por meio de contato de toda ordem, em âmbitos afetivo e social.

Outro apontamento verificado seria o de que o profissional passe a discernir a disposição motivacional de comportamento indisciplinado, na qual o aluno perpasse por um ordenamento de condutas como falar demais, brincar demais, rir demais como características dissonantes ou que destoem da iniciativa espontânea e euforia por parte do aluno junto a participação na aula ou em uma atividade propriamente. Tal necessidade de discernimento está inclusa nos próprios relatos dos docentes, dentre os

quais afirmam que a Educação Física é o espaço para grande expressão e lúdico (P2) e espaço para redenção (P1), sem que para isso questionemos o sistema regular de ensino e o pouco tempo de aula proporcionado ao componente curricular.

Acreditamos em uma educação aberta, comunicativa do conhecimento da qual o educador é respeitador do alunado, mas ao mesmo tempo diferente dele devido à sua competência crítica que deve estar intimamente ligada ao processo de humanização. Assim, o caráter conteúdista não pode ser mais importante que o processo de construção de valores, normas, regras e atitudes e que sobrepujam quaisquer traços ou elementos discriminatórios, excludentes e segregativos. O estudo em questão traz consigo uma série de outros aspectos que mereceriam destaque, mas enaltecemos fatores que tendem a construir aulas mais representativas e significativas aos alunos e docentes no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, mai./ ago. 2005.

ALMEIDA, K. L.; SILVA, A. C.; CAMPOS, J. S. Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. **Revista de Pediatria.** v. 9, n. 1, p. 8-16, jan./jun. 2008.

ALTMANN, H.; SOUZA, E. S. Meninos e Meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 52-64, ago. 1999.

ALVES, A; MIGUEL, C; CARVALHO, R. Como aprecio o professor de Educação Física? Questionário de qualificação da satisfação do aluno em relação ao professor de educação física. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 131, abr. 2009, disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 15 set. 2009.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado.** Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, mai./ago. 2007.

ANDRE, M. E.D. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade.** v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

ANTUNES, C. **Alfabetização emocional:** novas estratégias. São Paulo: Vozes, 2002.

ARCE, T. D.; IBÁNEZ, S. D. La democratizacion del espacio escolar: uma construccion em y para la diversidad. **Estúdios Pedagógicos**, Chile, ano XXXIII, n. 1, p. 63-77, 2007.

AZEVEDO, E. S.; PEREIRA, B. As competências e as componentes essenciais da educação física no 1º ciclo escolar de Portugal e do Brasil. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.** v. 6, n. 1, 2007.

AZEVEDO, A. A.; GONÇALVES, A. S. Reflexões acerca do papel da re-significação do corpo pela educação física escolar, face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade. **Revista Conexões.** v. 5, n. 1, 2007.

BANDURA, A Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran(Ed.) **Encyclopedia of Human Behavior.** New York: Academic Press, v. 4, p. 71-81, 1994.

BEE, H. **O Ciclo Vital.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 9. ed, 2003.

BENASSULY, J. S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (org.) **Formação de professores:** uma crítica à razão e política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.

BOWMAN, J. R. Cooperation. Berkshire **Encyclopedia of World Sport,** v. 1, 2005, disponível em <http://www.ebscohost.com>. Acesso em: 27 abr. 2009.

BRACHT, V. **Educação física & Ciência:** cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999

BUENO, F. S. **Grande dicionário etimológico – prosódico da Língua Portuguesa.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1968.

_____; CAPARROZ, F. D.; FONTE, S. S. D.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. **Pesquisa em ação:** educação física na escola. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

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

_____; METTEL, T. P. L. Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** v. 11, n. 1, p. 13-22, jan./mar. 1995.

BRANDÃO, C. **Bioética na Educação Física.** Brasília: Scortecci, 2003.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Legislação,** Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 28 out. 2009.

_____. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino

Fundamental, com matrícula obrigatória partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006.

_____. 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/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 28 out. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** educação física: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

BRETON, D. L. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos:** se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Cepeusp, 1995.

BRUGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola de Enfermagem USP.** v. 42, n. 3, p. 563-568, 2008.

CAMPOS, A. F.; COCATE, P. G.; FREITAS, M. E. P.; SOARES, L. A.; CRUS, L. A. A questão de gênero nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança.** v. 3, n. 3, p. 79-88, set. 2008.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade.** ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.

CANDAU, V. M. (A) Construir Ecossistemas Educativos-Reinventar a escola. In: _____. **Reinventar a escola.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

_____. (B) Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CARO, S. M. P.; GUZZO, R. S. L. G. **Educação social e psicologia.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepção e possibilidades. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005

CÁS, D. D. **Manual teórico prático para elaboração metodológica de trabalhos acadêmicos.** São Paulo: Jubela Livros, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, R. K. F.; SILVA, M. J. P. Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula - visão dos docentes de enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**. v. 35, n. 4, p. 381-389, 2001.

CHIRIVELLA, E. C.; ZARCENO, E. L. La resolución de conflictos em la practica deportiva escolar. **Cuardernos de Psicologia del Deporte.** Murcia, v. 5, n. 1-2, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, 1º semestre, 2007.

CORBUCCI, P. R. A discriminação nas aulas de Educação Física sob um enfoque bioético: um estudo de caso no Distrito Federal. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, ano X, n. 04, p.51-56, out. 2002.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

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

CULP, B. O.; CHEPYATOR, T.; JEPKORIR, R.; HSU, S. H. Pre-service teachers' experiential perspectives based on a multicultural learning service practicum. **Physical Educator.** v. 66, n. 1, 2009.

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

DARIDO, S. C. **Educação física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A; 1999.

_____.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. 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.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEP PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais:** terapia e educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

EDWARDS, J. Cooperation and competition: two sides of the same coin? **The Irish Journal of Psychology**, v. 12, p. 76-82, 1991.

FERRARI, A. L. S. **Meu professor inesquecível**: um estudo sobre as características da atuação do professor de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.

FILGUEIRAS, I. P.; OLIVEIRA, G. K.; PAIANO, R.; RODRIGUES, L. H. Concepções e preferências sobre as aulas de educação física escolar: uma análise da perspectiva discente. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.** v. 6, n. 3, 2007.

FIPE. Ministério da Educação – Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Inep. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de necessidades especiais e socioeconômica.** São Paulo, 2009.

FRANÇA, S. A. M. Diferenças e preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, J. G. (org) **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, R. A questão do método na psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 25-33, jan./ mar. 2008.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: NILDA, A.; LEITE, R. **O sentido da escola.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan./mar. 2006.

GONÇALVES, M. A. S.; PIOVESAN, O. M.; LINK, A.; PRESTES, L. F.; LISBOA, J. G. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa.** v. 35, n. 126, p. 635-658, set./dez. 2005.

GRAUP, S.; PEREIRA, E. F.; LOPES, A. S.; ARAÚJO, V. C.; LEGNANI, R. F. S.; BORGATTO, A. F. Associação entre a percepção da imagem corporal e indicadores antropométricos de escolares. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** v. 22, n. 2, p. 129-138, abr./jun. 2008.

GRESPAN, M. R. **Educação física no ensino fundamental:** primeiro ciclo. Campinas, SP: Papirus, 2002.

HENRIQUE, J.; JANUÁRIO, C. A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho acadêmico: como se relacionam na disciplina de educação física? **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.** Lisboa, v. 6, n. 2, p. 194-204, 2006.

HODGES, E. V. E.; PERRY, D. G. Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. **Journal of Personality and Social Psychology.** v. 76, n. 4, p. 677-685, 1999.

JORGE, A. S.; VASCONCELLOS, V. M. R. Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. **Revista do Departamento de Psicologia, UFF.** Niterói, RJ, v. 12, n. 2/3, p. 55-67, mai./dez. 2000.

KAMPERIDOU, I. Promoting a culture of peacemaking: peace games and peace education. **International Journal of Physical Education.** v. 45, n. 4, p. 176-188, 2008.

KNAPP, M. L.; HALL, J. A. **Nonverbal Communication in Human Interaction.** 4. e. Harcourt Brace College Publishers, 1998.

KONOLD, T.; JABLONSKI, B.; NOTTINGHAM, A.; KESSLER, L.; BYRD, S.; IMIG, S.; BERRY, R.; MCNERGNEY, R. Adding value to public schools: investigating teacher education, teaching, and pupil learning. **Journal of Teacher Education.** v. 59, p. 300-312, jul. 2008, disponível em: http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/59/4/300. Acesso em 13 set. 2009.

KUNZ, M. C. S. **Quando a diferença é mito:** uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física. Dissertação de mestrado em Educação. Florianopólis, UFSC, 1993, 167pp.

LESTEGÁS, F. R. Educácion para la ciudadanía: el gato ya tiene su cascabel. **Contextos Educativos.** v. 10, p. 81-90, 2007.

LINHARES, C. De uma cultura de guerra para uma cultura de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (org.) **Formação de professores:** uma crítica à razão e política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, J. C. Educação para convivência e cooperação. **Conexões.** v. 3, n. 1, 2005.

LUCCHESI, F. D. M.; FERREIRA, L. A. **A relação do professor com o aluno nas aulas de Educação Física escolar.** In: Congresso Cultura Corporal de Movimento: Sesc, São Paulo, out. 2006.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teóricos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação.** Campinas: Papirus, 1987.

MATTELART, A. **A diversidade cultural e a mundialização.** São Paulo: Parábola, 2005.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDINA, L. P.; MENDO, A. H.; GARCIA, J. C. F. 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.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullying:** Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOLA, I. C. **Avaliando uma proposta para modificar práticas coercitivas de profissionais de educação física.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.

MORRISON, C. T. What would you do, what if it's you? strategies to deal with a bully. **Journal of School Health.** v. 79, n. 4, abr. 2009.

MOTTA, D. C.; FALCONE, E. M. O.; CLARK, C.; MANHÃES, A. C. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, set./dez. 2006.

MULLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar.** Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008.

MURCIA, M. J. A.; CAMACHO, A. S.; GALINDO, C. M.; VILLODRE, N. A. Coeducácion y climas de aprendizaje em educácion física: aportaciones desde la teoria de Metas de Logro. **Revista Internacional de Ciências del Deporte.** v. 4, n. 11, p. 42-64, abr. 2008.

NEIRA, M. G. Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de formação. **Paidéia**, v. 16, n. 33, p. 101-110, 2006.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

NOVASKI, A. J. C. Capítulo 1. In: MORAIS, R. (org) **Sala de aula:** que espaço é esse? 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: editora Bagaço, 2005.

PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U. Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** v. 17, n. 2, p.189-198, 2004.

PAPALAIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PENALONZO, J. O. La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./ jun./ jul./ ago. 2003.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos:** estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PICOLLO, G. M. A interdisciplinaridade como fonte de diálogos na Educação Física. **EFDeportes.com, Revista Digital,** Buenos Aires, ano 14, n. 131, abr. 2009, disponível em <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 14 mai. 2009.

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P. P.; MOURA, A.; POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2008.

RABINOVICH, E. P. Nos tempos dos avós. In: Carvalho, A. M. A.; Magalhães, C. M. C.; Pontes, F. A. R.; Bichara, I. D. (org). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.

RANGEL, I. C. A.; SILVA, E. V. M.; NETO. L. S.; DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S.; MATTHIESEN, S. Q.; GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; LORENZETTO, L. A.; CARREIRO, E. A.; VENÂNCIO, L.; MONTEIRO, A. A. Educação física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 14 n. 2, p. 156-167, abr./jun. 2008.

REIS, R. L. Percepção do educador físico sobre a escola pública. **Conexões.** Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp. v. 7, n. 1, 2009.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações Sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45, jan./mar. 2006.

RIVERO, H. H.; BADELL, L. C.; SALAZAR, M. N. La comunicácion**:** herramienta importante para el licenciado em educacion física y deporte em su trabajo como

promotor de salud. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 131, abr. 2009, disponível em <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 07 ago. 2009.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, Portugal, n. 24/25, p. 73-81, 2001.

SAINT-OGE, M. **O ensino na escola:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SAMPIERI, R. M; COLLADO, C. F. LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Mcgraw-Hill, 2006.

SANZ, L. D. E. La educacion física y sua influencia em la formacion integral del hombre para la vida. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 131, abr. 2009, disponível em <http://www.ef.deportes.com>. Acesso em: 13 mai. 2009.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes:** quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo.** Bauru, SP: Edusc, 1999.

SILVA, C. A. F.; DEVIDE, F. P. Linguagem discriminatória e etnometódos de exclusão nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v. 30, n. 2, p. 181-197, jan. 2009.

SILVA, L. I. C.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. D. B.; MAGALHAES, C. M. C.; BICHARA, I. D. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeiras de rua: a hipótese de aproximação unilateral. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** v. 19, n. 1, p. 114-121, 2006.

SLEETER, C. E. Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. **Journal of Teacher Education.** v. 52, n. 2, p. 94-106, mar./abr. 2001.

SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo: Ed. Manole, 1988.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo. n. 12, p. 6-12, 1996.

SOLER, R. **Educação física inclusiva:** em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SONEGO, R. V.; ZAMBERLAN, M. A. P. Concepções e práticas sócio-educativas promotoras de autonomia no ensino fundamental. **Psicologia em estudo.** Maringá, v. 12, n. 2, p. 343-350, mai./ago. 2007.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, J. F. **Atualidade de Paulo Freire:** contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002.

TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia.** v. 13, n. 1, p. 39-48, 2008.

TORRI, D.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. Sacrifícios, sonhos, indústria corporal: retratos da educação do corpo no esporte escolar. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 33, n. 3, p. 499-512, set./dez. 2007.

TRAUTMANN, A. Maltrato entre pares o "bullying": una visión actual. **Revista Chilena de Pediatria.** v. 79, n. 1, p. 13-20, jan./fev. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais*:*** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Athas, 1987.

URIA, E. **Estratégias didáctico organizativas para mejorar los centros educativos.** Madrid: Narcea S. A. de ediciones, 1998.

VENTURINI, G. R. O.; ZANELLA, A. L.; SAVÓIA, R. P.; MATOS, D. G.; FIGUEIREDO, M. F. P.; SANTOS, M. S.; MAZINI FILHO, M. L. A inclusão do aluno na cultura corporal de movimento nas aulas de educação física. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 132, mai. 2009, disponível em <http://www.ef.deportes.com>. Acesso em: 23 jun. 2009.

VERA, J. G.; ALVAREZ, J. C. B.; MEDINA, M. M. Orientaciones de meta y compromiso físico-motor em educación física. Un estudio en alumnos de 4º de educación primaria. **Revista Internacional de Ciencias del Deporte.** v. 4, n. 11, p. 29-41, abr. 2008.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

WERNECK, V. R. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008.

WICKERMAN, P. Training physical education teachers to include children with special education needs: perspectives from physical education initial teacher training providers. **European Physical Education Review.** V. 13, n. 185, 2007, disponível em: <http://www.epe.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/3/385>. Acesso em 22 fev. 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Apêndice A:

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Pesquisador responsável: Professor Doutor Sandro Caramaschi / Departamento de Psicologia
Nome da Pesquisa: Práticas educativas em aulas de Educação Física Escolar

Esta é uma pesquisa desenvolvida no sentido de investigar e analisar as práticas pedagógicas atuais dos professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Participação: Esta pesquisa não envolverá custos ao participante, não acarretando quaisquer danos físicos ou psicológicos com a participação como absolutamente voluntária.
Desistência: Os participantes têm liberdade de se recusar a qualquer momento da realização da pesquisa caso algo lhe desagrade.
Confidencialidade: Todos os dados obtidos serão analisados em conjunto, não explicitando em momento algum as respostas individuais ou a identidade dos participantes.

Eu,
_____RG_____
_____
Abaixo assinado, estou ciente de que faço parte de uma amostra de pesquisa e contribuirei com dados através das respostas apresentadas por meio de entrevistas e/ou através das filmagens em situação de aula.

_____ Data ____/____/_____
Assinatura do Participante

_____
Pesquisador Responsável

Apêndice B:

Roteiro de Entrevistas

1-) Como o Sr(a) define os seus alunos da 1ª / 2ª / 3ª / 4ª série em tais aspectos?
- âmbito cognitivo
- âmbito afetivo
- âmbito motor
- âmbito social
- motivação para as aulas

2-) As atividades/conteúdo ministrados estão de acordo com as características da faixa etária dos alunos? As aulas seguem o planejamento e são retomadas em seu conteúdo?

3-) O Sr(a) percebeu melhorias/benefícios em seus alunos do início do ano letivo até os dias de hoje? Quais as principais diferenças?

4-) Durante a escolha dos times, qual o procedimento que o Sr(a) julga ser o mais correto? Por quê?

5-) Como o Sr(a) trabalha com os ditos "líderes" de sala, ou seja, os alunos de que alguma maneira se destacam entre os colegas de turma?

6-) Com relação aos alunos que não desejam fazer as atividades propostas, de que maneira o Sr(a) lida com tais situações?

7-) O Sr(a) acredita que fatores externos podem prejudicar o andamento das aulas?

8-) Em sua opinião o que pode acarretar para os alunos atividades de caráter competitivo, se comparados a atividades de caráter cooperativo? Por quê?

9-) Como o Sr(a) lida com relação à indisciplina e/ou atrito entre os seus alunos?
- comportamento exagerado (falar, rir ou brincar demais)
- participação nas atividades propostas
- atrito na relação aluno-aluno (brincadeiras turbulentas/limites/desentendimento e briga/agressão verbal/ uso de apelidos/divergências quanto à aula/perseguição/humilhação/segregação)

10-) Ainda com relação ao caráter disciplinar, qual a sua posição com relação ao uso de palavrões em sala de aula?

11-) Na sua opinião, quais as principais diferenças entre meninos e meninas? As atividades devem ser diferentes para os dois grupos em virtude das diferenças?

12-) O quê o Sr(a) caracteriza como um incentivo ou estímulo a seu aluno?

13-) Em suas aulas há alguma orientação coletiva (para todos os alunos) sobre comportamento, seguir regras, instruções gerais, conduta dos alunos entre outros?

14-) Qual é o papel da Educação Física para a direção desta Escola? Como se dá a relação entre a disciplina e o que a direção tem por objetivos?

15-) Como o Sr(a) define as suas aulas e a relação com os alunos?
- autoridade
- participação
- social
- afetividade

16-) Qual a sua sensação/percepção de ter participado desta pesquisa através das filmagens e entrevistas? Como se sentiu? Por quê?

Descrição de Respostas – Professor 1º série (P1)

1-) Na 1ª série eles são bem agitados, alguns alunos têm 6 anos (MUDANÇA NOS SISTEMA ESTRUTURAL DE ENSINO) e não entendem bem o que é a escola em si, têm que fixar as regras, deve-se valorizar o lúdico, brincadeiras. A turma é diferenciada, têm alunos de classe média e baixa e alunos muito pobres, às vezes vão à escola para comer. Ao mesmo tempo têm bastante contato com brincadeiras de rua, são bem desenvolvidos na parte motora. Nessa 1ª série há alunos especiais, com dificuldades cognitivas, mas se sociabilizam bem, quando eu interfiro não tem problemas de brigas. São muito carentes, na grande parte, há muitos problemas familiares e são muito motivados para aulas. Eu gosto de dar aulas para 3ª e 4ª séries, mas vejo que há meninas nessas turmas que não gostam de participar, não se motivam tanto por conta da adolescência, que é muito mais precoce nos dias de hoje, algumas dizem que estão menstruadas e não participam da aula, nessas séries o entendimento cognitivo é maior, trabalho outras atividades.

2-) 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.

3-) Sim, no aspecto social, a interação dos alunos, estão hoje mais conscientes com as regras, são mais esclarecidos do que é a escola e também no aspecto motor com ritmos que trabalho com eles durante o ano, bola e manuseio de objetos.

4-) 1ª e 2ª séries não trabalho com formação de times, só a partir de 3ª e 4ª séries. Há divisão apenas de meninos e meninas, sempre digo que não é competição, mas para eles acaba sendo, eles adoram gritar: "Meninos" e "Meninas". Nas 3ª e 4ª séries eu interfiro e na maioria das vezes eu escolho e em outras vezes eu chamo dois alunos para escolher, faço também a divisão numerada em 1, 2, 3, mas fico presente, mesmo eu estando junto acabam sobrando menos habilidosos ou de tipo físico porque eles tendem a escolher os amigos, quando é com as meninas elas acabam deixando por última a menina que não tem muitas amigas por alguma razão, para os meninos os menos habilidosos.

5-) Sempre me aproximo, chamo para me ajudar. Normalmente os líderes adoram as aulas de Educação Física e eles não atrapalham, quase sempre ajudam, nunca tive qualquer problema. Quando há alguma coisa chamo a atenção para fazer a atividade e normalmente dá certo.

6-) Isso é difícil, não sei se tenho que obrigar ou deixar o aluno livre para fazer a atividade. Tento ser o meio termo, conforme as aulas passam o professor acaba conhecendo o que o aluno faz e gosta e o que não gosta. Digo no início do ano que a Educação Física é disciplina igual às outras e é importante que eles façam.

7-) Pode interferir sim, se chover molha toda a quadra, mesmo sendo ela coberta, aí temos que usar o 2º plano que são atividades dadas em sala, há também os eventos externos no horário das aulas de Educação Física, dias de passeio, reuniões, mas normalmente a direção me passa esses dados com antecedência.

8-) Acho que as duas são muito importantes, na competição é fundamental saber ganhar e perder e na cooperação eles aprendem a trabalhar em grupo, aprendem a dividir, isso tem destaque no mundo de hoje, é por isso que gosto da Educação Física.

9-) Comportamento exagerado para mim não é indisciplina, é normal para as crianças, não é natural para elas entrar na escola e ficar sentado por 5 horas, nas aulas de Educação Física eles se soltam, é a redenção, a indisciplina para mim é falta de respeito, é não ser educado. Quando há indisciplina eu chamo a atenção, ensino o que é o certo, quando a agressividade é alta eu chamo a direção, acho que nesses casos precisam de punição, mas poucas vezes isso aconteceu comigo.
O apelido às vezes têm um tom lúdico, de brincadeira suave, mas tenho que ficar de olho porque há crianças que não gostam daí tenho que chamar a atenção, já coloquei para fora para pensar alguns minutos, mas não gosto muito, só em casos extremos quando perderam educação comigo e com outros alunos. Nunca presenciei segregação, na minha época de escola acho que a situação era pior, havia mais apelidos, havia mais humilhação, não que não aconteça na escola de hoje, mas diminuiu, nos locais que eu dou aula é diferente, a convivência é melhor.

10-) Eu chamo a atenção.

11-) Eu divido nas atividades de estafeta e alguma atividade de competição, mas o resto é tudo igual. Com as meninas já existe um pouco de fofoca, ficam de mal umas das outras, há uma dificuldade de trabalhar maior com as meninas, com os meninos não tem isso, eles também tem uma parte motora mais desenvolvida, entretanto as meninas que brincam muito na rua são bem exploradoras. Nessa escola as crianças que têm uma estrutura familiar mais presente (não saem muito de casa) têm uma parte motora menos desenvolvida.

12-) Eu costumo falar: "isso, certo, muito bem", eu nunca coloco o aluno por baixo, chamo sempre pelo nome, demoro um pouco para decorar todos os nomes, mas depois tudo bem. Acho que o elogio é importante.

13-) Existe orientação coletiva em todas as aulas, no momento da minha chegada na classe e na quadra também, quando estão dispersos, quando a atividade não está rendendo também.

14-) Percebo que tenho grande apoio da direção e coordenação, mas acho que não há conhecimento sobre o que é a Educação Física de hoje. Por exemplo: a coordenadora dos professores têm toda semana um horário disponível para as professoras discutirem questões pedagógicas das turmas e para Educação Física e Artes isso não existe, talvez pela coordenação não ter esse tipo de formação. De qualquer forma, tenho liberdade de organizar eventos, dar aulas em outra escola, organizar passeios, disponho de muitos materiais para as aulas. Converso com os professores, mas nunca existiu trabalho interdisciplinar, às vezes o trabalho acontece simultâneo por conta da época do ano que vivemos, como folclore, por exemplo, mas não é intencional.

15-) Me acho uma boa professora, não sou ótima, poderia melhorar, acho que sou autoritária no sentido de impor regras, comportamento, muitas vezes a criança não tem regras impostas em casa, na escola deve ser diferente. Tudo na vida são regras e

responsabilidades, antes eu não dava tanta importância nisso, agora penso diferente. Os alunos são bastante participativos. No lado social/afetivo sou carinhosa com os alunos, há dias e dias, muitas vezes chego cansada nas aulas, é trabalho pesado, não é fácil, mas considero positivo esses aspectos, fico mais próxima deles, as aulas melhoram, os alunos têm maior liberdade.

16-) Fiquei com medo, com vergonha, mas não por fazer errado, mas acabei pensando de uma maneira diferente, que isso seria bom para melhorar meu trabalho. No começo fiquei receosa do meu trabalho ser criticado, mas depois me senti melhor e não afeta mais, acho que se houvessem mais filmagens não haveria qualquer influência.

*** OBS.** Escolhi a Educação Física por gostar muito de academia, sempre participei das aulas, eu ia prestar dança, não passei e depois fiz Educação Física porque era mais abrangente. Eu não sabia como era dar aulas na escola, mas acabei gostando, quando eu era aluna só davam a bola, só 3 esportes: futebol, vôlei e basquete, não tive bons professores que me influenciaram, o que me motivou foi gostar de atividade física e na faculdade gostar de Educação Física Escolar.

* As informações não estavam contidas no Roteiro de Questões, mas acabaram sendo incluídas em função da Entrevista semi-estruturada.

Descrição de Respostas – Professor 2º série (P2)

1-) Cognitivo: A 1ª série exige mais dedicação, as outras séries já havia tido contato inicial da minha parte, já havia dado aulas, nessas séries há uma maior dedicação somente quando a atividade é bem diferente do usual. Na 2ª série há maior facilidade (do que a 1ª), entendem melhor os termos técnicos, alunos fazem muita associação de aspectos e de termos usados na aulas;
Afetivo: acredito que há mais afeto na 1ª e na 2ª séries, de acordo com o próprio desenvolvimento. O cotidiano afasta o contato dos pais para com a criança, pois as famílias trabalham, ficam com babás ou cuidadores, há menos carência na 3ª e 4ª séries, há maior afeto social (coletivo) como cumprimento carinhoso, perguntas mais próximas. O contexto faz diferença. Se o professor der proximidade o aluno retribui. Realidade desta escola têm sido muito boa, direção, funcionários, professores são afetivos com alunos, nas escolas particulares, embora nunca tenha dado aula, acredito que a distância entre professores e alunos é maior. Eu, já tive várias fases: autoritário, militar, exigente com as atividades, quando aprendi a dar abertura os resultados melhoraram.
Motor: fica próximo ao aspecto cognitivo. Planejamento respeita a escala de desenvolvimento, não há dificuldade além da fase do aluno. Por carência de espaço físico, não há melhor adequação, se houvesse melhor espaço como, por exemplo, uma quadra coberta, poderiam ser incluídos novos níveis de dificuldade nas atividades motoras. Espaço na Educação Física é um grande estresse para a aula. Espaço é o mesmo do recreio (intervalo), não há diferenciação e isso prejudica quando aluno saí do ambiente interno, assim como condição climática. Tivemos o exemplo do gato durante a aula. As interferências externas prejudicam no desenvolvimento motor e no andamento das aulas.
Social: na realidade das escolas, o que percebo é que a situação social desta é ótima. Problemas sociais, econômicos e familiares prejudicam o desenvolvimento das crianças. Alguns alunos vêm do RASC (abrigo) e diferem, tenho bons alunos de manhã, mas a tarde é difícil trabalhar com eles. 1ª, 2ª e 3ª se sociabilizam mais, 4ª série vai bem até o começo do 2º bimestre, depois aproxima-se da adolescência e acontecem muitos conflitos. Na 2ª série há maior consciência de sociabilização, não são tão individualistas, a criação/educação das crianças conta como fator, há alunos que são bem diferentes. Educação Física é o espaço para grande expressão, pode se sentir mais o lúdico, vivências. Nessa série pensam no bem coletivo, há integração social.
Motivação das aulas: é decrescente, da 1ª a 4ª série diminui muito. Professor de Educação Física, na minha opinião, é o que menos têm direito de faltar, eles (alunos) gostam. Para as atividades propostas, a motivação muda de acordo com a atividade. Atividades lúdicas bem preparadas os alunos gostam. Vou citar a brincadeira da bruxinha como brinquedo feito (por P2), eles gostam muito, poderiam ficar várias aulas nessa atividade. O planejamento é estruturado, mas não há seqüência devido à inadequação do espaço físico. Não tenho como ficar muito preso ao planejamento, as aulas são retomadas sim. Tenho um planejamento particular que eu mesmo fiz com 57 aulas prontas, que são vinculadas ao Plano/ proposta político-pedagógica da escola.

2-) Não há ordem, mas são adequados a faixa etária sim, mudando como regras a mais, dificuldades a mais de turma para turma (séries). Aulas são retomadas, adaptadas e modificadas.

3-) Sim, é a coisa mais gratificante do trabalho, principalmente no aspecto motor. Vim de uma família que eu era livre na infância, brincava muito e de formas muito

diferentes. Aqui na escola, por exemplo, na 2ª série, o aluno Tiago* não conseguia se locomover direito, não participava das aulas, não se integrava aos outros alunos, ficava afastado e hoje mudou muito, melhorou bastante, atividades foram dadas para ele se integrar. Conversei com a mãe do aluno em reunião, até achei que ele tivesse alguma deficiência e a mãe disse que não. O condicionamento físico do aluno era ruim e por isso era gordinho. Acredito que nessa faixa etária não há preconceito por tipo físico. Aluno não se integrava por não conseguir fazer as atividades. 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. Tive como exemplo uma menina, acho que da 2ª série que não queria dar a mão para um menino dizendo que tinha nojo, perguntei se era nojo dele ou de pegar na mão, ela disse dele. Disse que não podia aceitar aquilo, eles eram morenos, quase a mesma cor, não gosto disso. Na 4ª série há separação por condição financeira e panelinhas por ter ou não ter, determino bem a separação, acontece muito entre as meninas.

4-) Escolha dos times muda com série. Na 3ª e 4ª séries deve haver interferência do professor. Na 1ª série não uso times ou equipes, utilizo o termo "grupo", na 2ª série pode haver a palavra "time" com liberdade para que os alunos analisem diferenças ou capacidades. Na 3ª e 4ª séries o processo é depressivo, há grande distinção física e professor deve interceder. Na 2ª série se eu precisar de 2 times, seleciono 2 alunos que escolhem e isso não muda de menino para menina.

5-) Caso Jonathan (criança abrigada no RASC): 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. (*Cito o caso Ezequiel (indisciplina – filmagem Aula 04)* – na família há um histórico de alcoolismo (pai), muita religiosidade (mãe) e criminalidade (irmão), pai e irmão já morreram então o histórico do aluno é complicado, a criança vê beleza na violência. Minha atitude é integrá-los em grupos com características bem diferentes da dele, como por exemplo, coloca-lo em grupo de crianças calmas, tenho que promover o balanço, o equilíbrio, tenho 2 gordinhos nessa 2ª série, então, separo, um para cada grupo. O decorrer da atividade é responsabilidade do professor, deve haver interferência da parte dele.

6-) A variação de atividades é uma estratégia, não acredito que exista aluno que não goste de atividades variadas. Se o aluno não quiser participar, deixo à vontade, respeito, mas há a avaliação de notas se não participarem de tudo, explico para eles no início do ano.

7-) Com certeza, prejudica a própria aula, muda a postura do professor e o planejamento da aula, assim como a condição climática.

8-) Caráter competitivo e cooperativo variam com a série, a 1ª e a 2ª séries não percebem, a 3ª e 4ª séries sim. (*Citei atividade de corrida competida por 2 alunos)* – naquela atividade os outros alunos tinham tomado partido, torciam por Mateus e independente de quem vencesse eu ia promover um empate de qualquer forma e os alunos não se abalaram por isso.

9-) Comportamento exagerado atrapalha, desconcentra um pouco, pois há um tempo determinado de aula, só por isso. Criança normalmente têm gás sobrando, muita energia, se não for assim está com algum problema, deve haver então uma compreensão sobre isso, não entende comportamento exagerado como forma de indisciplina, pois o espaço físico é diferente, é desencadeado pelo espaço físico da aula ser comum ao recreio/intervalo. Comportamento é rígido (cita filmagem 4 – 2 alunos sentados na arquibancada sem participar das atividades), aqueles alunos foram repreendidos pela direção por usarem de agressão física e daí não participaram da aula de Educação Física. Resolver situações de sala de aula não se resolve apenas naquele espaço. Concordo com atitudes tomadas pela direção nesse caso.
Apelido/agressão verbal – Sempre chamo os alunos para conversar, eu e os dois que xingaram ou se ofenderam. No caso Ezequiel minha atitude foi de deixar a turma sem atividade, trazer outros alunos para que ficassem contrários a sua atitude. As regras são claras, acredito que há obediência em uma próxima vez. O quadro de comportamento muda de acordo com a postura do professor. O Ezequiel foi chamado no meio da aula para ir até a sala, lá foi penalizado e voltou contrariado, a postura dele estava diferente no começo da aula. Tenho facilidade de conhecer o aluno, buscar o histórico da criança, isso permite mudanças. Postura do professor deve ser a de dar limites, aulas com punições rígidas para que haja melhor andamento das aulas. O diálogo é melhor para relações de apelido ou agressão verbal, agressão física deve ser mais rígido, converso com eles e são afastados sabendo o porquê, é suficiente para os alunos, pois resolveram a situação sem recorrer a mim, não utilizaram a minha autoridade.
Segregação/humilhação – é normal nas 4ª séries, eu oriento, não aceito discriminação, não permito, os preconceitos vêm de família.

10-) Por palavrões, os alunos são chamados a atenção.

11-) Não faço diferença de atividades entre meninos e meninas até a 4ª série. As mudanças que existem são fisiológicas entre os gêneros. Os alunos aceitam as atividades sem distinção na 2ª série. Na 4ª série as atividades podem até ser as mesmas, mas um de cada vez.

12-) No contato com os alunos (*cito toque como exemplo)* há objetivo de reduzir distâncias, possui significado, aumenta afetividade, não pode ser rígido como na sala de aula, não pode existir a mesma estrutura. A aula de Educação Física deve ser feliz para o aluno. A aula ruim é aquela repetitiva, quando se trabalha especificamente o gesto, a habilidade motora. Eu elogio, toco, faço brincadeira sadia, o maior estímulo é a brincadeira, o lúdico. Os alunos devem brincar. A parte técnica deve ser analisada por fora pelo professor somente. Sou sério na hora da explicação, quando explico as regras da atividade e para refletir sobre a aula. Chamo os alunos pelo nome, faço questão, sempre fiz, já atribuí apelidos no passado, mas isso é nocivo.

13-) Acontece quando a atividade é nova, os alunos devem compreender, eles não podem fazer por fazer, tem que entender porque estão fazendo. Oriento também quando a atividade não se desenvolve bem. Essas conversas são iniciadas no começo do ano, as 15 primeiras aulas são muito difíceis, a 1ª aula é na sala, tudo é explicado nas diversas situações como condutas para descer as escadas, caminho até quadra, comportamento do aluno, conduta.

14-) Postura da direção é positiva, não costumo receber críticas, já recebi sim, mas eu tenho noção do que acontece ao redor, eu sei que a Educação Física contraria no barulho, por exemplo, em todas as escolas. Aqui falam do trabalho interdisciplinar, diretora tenta promover contato entre os professores, participação no HTPC, a direção exige tudo isso. Na parte disciplinar acho que a direção deixa a desejar, perde na autoridade dos professores porque o aluno é chamado várias vezes por um mesmo problema levando sermão de pessoas diferentes. Talvez, comigo, as regras seriam mais rígidas, seria mais rigoroso que a direção como a exclusão das aulas de Educação Física. (Cita o caso de um garoto de 1ª série que não conseguia se sociabilizar bem e ele foi excluído das aulas de Educação Física) percebi que ele sentiu, mas ele dificultava muito o desenvolvimento das aulas por conta dos outros alunos, deve haver um trabalho especializado nesse caso.

15-) Gostaria de melhorar as aulas, não consigo aplicar todos os conteúdos devido aos problemas externos, fico indignado com a conduta de alguns pais. Às vezes falta energia com as correções que tento fazer de alguns alunos, mas os problemas são externos a eles (*cito caso de João que briga, ele chama atenção e o menino adere)*. Tenho autoridade sobre ele, mas os problemas são maiores. Fico descontente quando acontece isso. A participação dos alunos é ótima, os que não participam estão afastados por orientação médica, os que têm uma criação/educação mais adulta (cita caso de uma aluna que se comporta como adulta, que quando conversa com a mesma parece que está falando com adolescente de 15 ou 16 anos) ou indisciplina. Não posso reclamar. Relação social e afetivo acho que não posso mudar mais, cheguei a um limite, não posso dar maior aproximação, ficaria muito intimo, é complicado como perguntas pessoais aos alunos, não daria. Já fui assim antes, mas mudei. Acho também que deve haver maior comprometimento dos professores para com os alunos, que ultrapasse os limites da sala de aula, que vive no dia-dia pra ajudar aquela criança.

16-) É incomum, você já havia dado uma explicação anterior, já havia combinado tudo. Às vezes chegava na aula e você já estava filmando, não daria pra cumprimentar ou conversar de alguma coisa. Essa 2ª série possui relações mais estáveis, não que outras não sejam assim, mas essa é diferente. Não houve peso em função da câmera, o que você filmou teria acontecido sem a câmera ou a sua presença também.

* Os nomes dos alunos citados na pesquisa foram trocados a fim de garantia e proteção de seus direitos individuais.

** As frases entre aspas e na forma itálica representam questões realizadas pelo pesquisador fazendo jus ao tipo de entrevista semi-estruturada e possuíram o intuito de maior compreensão e contextualização docente.

Descrição de respostas – Professor 3º série (P3)

1-) Cognitivos = alunos conseguem realizar através de desenhos as atividades feitas por eles durante todo o ano (TAREFA DADA PELO PROFESSOR)
Sociais = os alunos são rebeldes, indisciplinados, alguns não respeitam, não têm limites, acredito que assim também o são em casa, as meninas são mais tranqüilas, há mais respeito, mais interação, com os meninos isso é mais difícil.
Motores = no começo do ano percebi muitas dificuldades com a lateralidade (esquerda/direita), coordenação motora e outras habilidades físicas e de manuseio (bola, arco, raquete, corda, bola de pingue-pongue), houve grande melhora.
Afetivo = 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 todos querem estar perto, querem falar, acho que não há diferença entre a 3ª e a 4ª série, por exemplo, talvez na 4ª série sejam um pouco mais rebeldes.
Motivação = Minha maior dificuldade com esta turma foi tirar o estigma do futebol, os meninos sempre reclamavam, as meninas acatam qualquer atividade. Queria trabalhar outras coisas, a Educação Física não se restringe ao futebol, e tem a questão que de 1ª à 4ª série só pode ser dado o jogo, a modalidade esportiva só aparece na 5ª série.

2-) Eu sigo planejamento sim, sigo os PCNs (parâmetros curriculares nacionais), tento trabalhar com a dificuldade dos alunos, percebi dificuldades na lateralidade, coordenação e promovi atividades neste sentido. As aulas são retomadas, sempre pergunto para os alunos o que ficou da aula e o que poderia ser mudado.

3-) Alguns alunos melhoraram muito, com outros é mais difícil, principalmente a parte disciplinar e o aspecto motor. O professor define comportamentos, a atitude do professor é importante, sempre digo para eles que deve haver disciplina, aceitar e obedecer regras, lá fora é assim (vida). A parte motora ficou mais evidente porque trabalhei com as necessidades deles, os que ainda não estão conseguindo fazer determinada atividade são os alunos que entraram depois, final do 2º bimestre ou depois. Aqui muitos tinham vergonha de pular cordas, por exemplo. Diziam: "Não consigo, eles vão tirar sarro de mim", aí eu dizia para fazer no lugar e depois andar para frente e para trás. (questionei se a dificuldade viria da ação dos professores anteriores) – Não sei se eram somente pelo trabalho dos outros professores ou se eles não tivesse tido estímulos para aprender, acho importantíssimo a continuidade do trabalho nas séries, é necessário quase 1 bimestre para avaliar as necessidades do aluno, para fazer um diagnóstico, para fazer o aluno te respeitar, quanto maior a série maior a dificuldade de trabalhar. O aluno deve ser estimulado para fazer o que acha que não gosta, será que ele vivenciou para falar que não gosta, deve-se estimular para o obstáculo que está à frente, se o professor trabalhasse de 1ª até 4ª série com a mesma turma seria possível construir padrão de comportamento e conduta.

4-) Acho que deve-se interferir até a 6ª série na escolha dos times para mesclar times fortes e times fracos, não haver desequilíbrio para não haver injustiça porque nas séries iniciais eles escolhem por talento ou por afinidade, eu sempre escolho os times, mas é raro eu trabalhar com essa divisão. Faço contagem de alunos: os enumero em 1, 2, 3 e 4 e separo os grupos pelos números, os alunos também não cobram outra postura da

minha parte, quando os alunos queriam o futebol eu dizia que eles teriam se o comportamento fosse bom, quando não era eu justificava para eles e eles nem reclamavam.

5-) Nunca pensei nessa questão, na verdade. Esta sala é homogênea, são passivos, até apáticos talvez, aguardam sempre as instruções, há uma aluna que nunca ouvimos sua voz, tentamos (professores) falar com ela e não conseguimos. Um exemplo é o Fabrício, que têm a propensão de se tornar um líder negativo, pela indisciplina. Geralmente tento conversar, falo o que ele fez de errado, digo "não é assim que você vai conseguir o respeito dos outros", eu tento não gritar, quero ser tratada por eles da mesma forma que os trato, quando sou mais rígida olho no olho, faço olhar para mim, principalmente quando xingam ou falam palavrão, acho que com o grito perde-se o efeito, banaliza, já disse na sala para eles: "vocês me fizeram passar vergonha na frente do moço que filma", expliquei na primeira aula a participação na pesquisa, que seria para avaliar as aulas, melhorar, acho que na filmagem os alunos ficaram mais alvoroçados, mais exaltados, digo para eles que se não tiverem bom comportamento terão atividade na sala de aula na próxima aula e o que eu falo eu cumpro.

6-) Aula de educação física não é recreação, não vão fazer tudo o que gostam, sempre cito português, matemática, pergunto para os alunos: "vocês deixam de fazer tarefas dessas matérias? Na educação física é igual". Pode haver brincadeiras, mas têm conteúdo, estou lá para ajudar nas atividades, mas não podem ficar parados, sempre tem uma boa participação.

7-) Não tenho grandes problemas quanto a isso. Quando chove faço atividades no pátio, tento ver pelo lado positivo, a aula dupla acho que não atrapalha e sim socializa ainda mais crianças de turmas diferentes, elas aprendem a dividir o mesmo espaço. O fator climático às vezes determina as atividades, às vezes você tem que se adaptar, teve um dia que programei uma atividade e não deu certo pelo tempo aí apliquei em seguida uma aula de relaxamento com colchonetes, música calma e para minha surpresa eles adoraram.

8-) Competição = não gosto de trabalhar nessa faixa etária, acho que aumenta rivalidade, aumenta individualidade, afloram esses comportamentos, deve-se aplicar atividades tranqüilas, cooperativas para aprender a ajudar o outro, respeitar o próximo, superar obstáculos. Até na 6ª série, que são mais grandinhos apliquei uma competição com adaptações: quem falasse palavrão era ponto para o adversário, se brigasse era ponto para o adversário, uma professora que viu disse que nunca tinha visto competição daquele jeito.

9-) Quando o comportamento é exagerado eu chamo a atenção, digo que existe a hora de brincar, a hora a hora de estudar, a hora de ouvir as informações dadas pelo professor, quando acontece isso eu corto para não prejudicar os outros alunos. Na indisciplina, vou lá e questiono quem brigou, quem xingou quem, chamo os dois, falo para pedirem desculpas um para o outro, tento fazerem entender o que é importante. (questiono a presença da professora de sala de aula durante atividades). – Na verdade isso é uma lei que exige participação dos professores de sala durante aulas de artes e educação física, mas isso não ocorre, quando elas vêm e ajudam eu agradeço, quando não vem eu não vou dedurar, a direção exige, mas cada um sabe de si. Seria bom se trabalhássemos juntos, mas isso não acontece.

Apelidos/ humilhação – não percebo muito, mas quando ocorre eu chamo a atenção, falo para o aluno se colocar no lugar do outro e ver se gostariam de se chamados daquela forma, daí eles ficam pensando, dou exemplo da minha própria vida, dizia que me xingavam e que eu me sentia mal, não gostava. Não percebo segregação, acho também porque não deixo ninguém parado na sala de aula, acho que isso não ocorre. Em outra escola tive muitos problemas com isso, antes eu era mais rígida, hoje sou mais flexível, gosto de ser ética, trabalhar sério e trabalhar com o meio termo. Ainda não consigo dar uma aula nota 1000, mas já evolui, ainda existe a cultura da educação física do nada fazer, do não importante.

10-) Não permito hoje já não ouço mais, se for um caso extremo eu mando para direção, mas quase nunca isso acontece.

11-) 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, Acho que essa melhora se deu através da mídia, o HIP-HOP que eles (meninos) gostam bastante e acho que a diminuição do machismo. Se os professores trabalham bem nas séries iniciais e nessa faixa etária a resistência é menor depois. Atividades entre meninos e meninas dependem também do gosto que depende de cada um, muitas meninas jogam futebol hoje, diferente de outros tempos.

12-) Tento enfatizar que todos são capazes, só precisam treinar e praticar, que o que se sobressai é aquele que treina, que têm disciplina, não pode ficar de braços cruzados.

13-) Orientação coletivo uso no início, meio e final da aula , tento não falar só na conduta mas com outros aspectos, o que viram aquele dia, o que aprenderam, o problema é o tempo que é escasso.

14-) A direção apóia, no começo do ano me chamaram e disseram que não queriam que as aulas não ficassem só no futebol e sim fossem aulas diferenciadas. Há bastante material, me sinto importante e valorizada pelo trabalho. Na outra escola temos que cobrar para conseguir materiais por conta de professores anteriores que não trabalhavam bem. Poucos materiais desestimulam o aluno, demora muito para ele, quando se têm mais bolas e materiais eles não ficam parados, participam mais. Aqui o conceito mudou entre direção, pais e os alunos perceberam que não têm mais oba-oba, há ainda resistência, mas já houve melhorias. Minha avaliação aqui é a parte disciplinar e participação nas atividades, sempre converso com outros professores, peço conselhos, conversamos sobre alguns alunos.

15-) 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 ensina-los, não é deixar fazer o que querem quando querem, sigo os PCNs e o que aprendi na faculdade para valorizar educação física nas escolas. Sou mais séria e acho que se levar muito na brincadeira, acaba perdendo respeito e educação. Sou professora e não colega.
Social e afetivo = Uso o beijo, acho que aproxima mais, o aluno fica mais próximo sim. O Fabrício, por exemplo, não gosta, é indisciplinado, por que será que é assim? Essa avaliação é maior do que a minha atribuição necessitaria de um acompanhamento psicológico, de um especialista, é um problema maior do que posso resolver.

16-) Foi normal, estou acostumada com a câmera porque eu danço, faço apresentações, acredito estar fazendo um trabalho sério, dando o melhor de mim, valorizando minha profissão.

OBS – Desde os 15 anos que eu danço, quando tinha 17 queria prestar dança pela UNICAMP, mas não teria dinheiro para residir lá e a educação física seria mais ampla, me mantendo na área que gostava. Não tive bons professores de Educação Física, era o tradicional futebol para os meninos e voleibol para meninas, era excluída das aulas, minhas boas recordações vieram da dança.

Descrição de respostas – Professor 4º série (P4)

1-) Muita diferença nas 1ª séries, tenho turmas distintas, muito calmas (manhã) e muito agitadas (tarde), o número de alunos determina comportamento (turmas tranqüilas = menos alunos). Tenho uma 2ª série com problema de número de alunos e indisciplina, no começo não conseguia passar o conteúdo, hoje já está diferente, mudou.
Motivação = é grande em todas as séries, igual para todas. Afetivo muda com a série, nessa escola a 4ª série é afetiva, já dei aula pra eles antes. Na 1ª série se relacionam bem, mas tem muitos briguentos. Na 4ª série são mais sociáveis. Tenho uma aluna dessa turma que é sempre excluída (filmagem), mas acredito que muito da exclusão é por culpa dela mesmo, até já perguntei para outros professores se ela tem alguma deficiência, disseram que não. Ela não cumpre regras, é desobediente, na escolha dos times é a última e aí eu tenho que intervir. Aluna é dispersa, dá problemas em sala de aula, mas não é revoltada, ela é alheia a tudo, as crianças caçoam dela sempre e ela não liga, não faz nada.
Motor - percebe-se uma crescente, com as dificuldades ano após ano. No último bimestre costumo repetir o conteúdo do ano todo, pra averiguar se houve melhora, teve um aluno outro dia que percebeu e veio me perguntar se era uma repetição do ano todo. Realizo isso para todas as séries, 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.

2-) Planejo as atividades de acordo com a Secretaria de Educação. Jogo deve ter conteúdo, habilidades como quicar, saltar, estratégias, raciocínio lógico, percebi muita dificuldades em raciocínio lógico nos alunos e planejo atividades para tal. Tenho bom contato com os professores, interdisciplinaridade, pergunto para os professores informações necessárias dos alunos e posso daí mudar o planejamento, não é tão rígido, vai de acordo com as necessidades e dificuldades que aparecem na hora. Trabalho também com o improviso, outro dia estava lendo um livro que fala sobre o improviso, não é fazer de qualquer jeito tem todo um campo de conhecimento por trás, varia também com o tempo, do que você percebe do aluno, se aquela atividade seria adequada ou não para aquele momento.

3-) Comecei (voltei) a dar aulas em julho, no dia 17 mas percebi melhorias sim até agora, não tive tanto tempo para avaliar, parto sempre do princípio que o aluno tem nota 10. Outro dia um pai de aluno questionou o outro professor de Educação Física a nota da criança, disse que ele jogava, que ele corria e porque tinha tirado nota 8, o professor só deu a nota e não usou critérios. Eu costumo na reunião de pais explicar para todos os critérios que utilizo, isso é importante. Não avalio a habilidade motora em si, quicar a bola bem ou chutar bem. Por exemplo, a Heloísa (menina da filmagem – gritada pelos meninos), não tenho nem o que falar, o que você colocar ela faz muito bem. O que tenho que fazer é intensificar atividades com alunos que tem dificuldades. Disciplina é o que avalia a nota, eu exijo participação, tiro nota por indisciplina e falta.

4-) O mais justo seria o professor definir os alunos, se eles escolhem acabam os gordinhos e os menos habilidosos por último, no último bimestre permiti que eles escolhessem para dar autonomia para os alunos. No jogo de dodge ball, por exemplo, as meninas de 3ª série escolhiam as amigas e aí o time ficava fraco e eu dizia foram vocês

mesmo que escolheram. No campeonato eles escolheram 2 times masculinos e 2 femininos e o time que ganhasse representaria a turma no torneio, foi o jeito que achei mais justo e eles concordaram, mas acabei ficando com dó e promovi um jogo de perdedores X perdedores. Teve um aluno que não aceitou, me disse que eu não tinha avisado que o jogo já estava valendo para o campeonato, chamou até a mãe pra falar comigo porque eu tinha dito que o aluno não sabia perder. É na Educação Física que a criança aprende a ganhar ou a perder e na vida, infelizmente, a gente perde mais do que ganha. Deve haver cooperação e competição, mas sempre com respeito. Deve-se interferir, mas na 1ª e na 2ª série do que na 3ª e 4ª séries. Nessas últimas não aceito brincadeira, gracinha ou chacota. 1ª e 2ª não uso divisão dos times, como exemplo utilizei uma queimada adaptada, sem exclusão, deve haver maior cooperação na 1ª e na 2ª séries.

5-) Procuro não chamara muita atenção, Se destaca demais tento chamar para o meu lado, digo de maneira geral: "o X está fazendo errado, façam igual ao Y, que está fazendo certo" (cita situação que houve melhora na sala de aula). Se o aluno se sobressai coloco ele lá na frente, pego o "piorzinho" que não se destaca, é apático e coloco-o de líder e oriento de uma maneira, também coloco alunos habilidosos para escolher os times, na 1ª e 4ª série ajo igual, mas 1ª e 2ª séries normalmente eu escolho alunos para atividades.

6-) Exijo participação de todos, costumo dizer aos alunos que na minha aula só não participa se estiver com braço quebrado, perna engessada, falo isso para os alunos desde o início do ano letivo. Não participa também aquele que tem um bilhete de recomendação médica assinado pela mãe. Se os alunos não gostam da atividade eu digo que na vida não é sempre que vamos fazer o que gostamos. Os alunos aceitam bem, não há resistência, eles gostam de desafios (cita atividade de aventura que aplicou para 2ª série – eles amaram).

7-) fatores externos prejudicam bastante as aulas, o sole a chuva, o planejamento muda, eu mesmo digo as vezes: tem dia que não dá, entrego bola e corda para os alunos, o cansaço pesa, o sol está forte, dia de reunião é assim, dou aula o dia todo e penso: "vou suar pra depois ir falar com os pais?" Hoje mesmo, (era dia de reunião com pais), dei aula na sombra para as crianças, no pátio. Tenho turma de 1ª série com duas cadeirantes e só aplico aula no pátio agora porque outro dia fomos até a quadra (difícil acesso de rampa e degraus até quadra) e uma das crianças empurrava uma menina para atividade eu empurrava a outra, a cadeira da outra menina enganchou no vão da quadra e a menina caiu da cadeira, quebrou um dente, se machucou, mas está tudo bem agora. (questiono se não há auxiliar de classe para ajudar ou professora). Existe uma lei que diz que professores até 4ª série têm que acompanhar nas aulas de Educação Física, mas na escola não acontece isso, são poucos os professores que cumprem, nessa turma a professora de classe sempre ajuda, mas nesse dia um pai quis conversar com ele e aí deu no que deu.

8-) Cooperação = trabalhar em equipe, diminuir a individualidade, ajudar o outro. Costumo dizer a eles, se quer fazer sozinho deve fazer esporte individual, 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. Acho que do meu jeito ensino competição com o aprender entre ganhar e perder, por exemplo, nunca

peguei turma de treinamento, acho que não tenho isso dentro de mim, não consigo falar "você tem que ganhar", tenho uma colega que só pega turma de treinamento, ela adora a adrenalina, não consegue pegar aulas normais, regulares. (Cita aluno que brigou, chamou a mãe pelo jogo do campeonato) - a turma me apoiou, não costumo trocar alunos para equilibrar os times, acho que alunos de 4ª série ainda escolhem os amigos.

9-) Comportamento exagerado é o que mais existe na 4ª série, os alunos querem se aparecer, são quase adolescentes, querem sempre chamar a atenção, as vezes eu permito o comportamento, as vezes eu corto e chamo a atenção. A Júlia, por exemplo, quer chamar atenção o tempo todo, mas não sabe se expressar bem é exibicionista e os meninos vêem com os outros olhos, acham que é menina fácil. Não aceito apelidos, não permito, chamavam sempre a Júlia de franguinha, galinha e ela não ligava, permitia, quando se incomodou é que veio falar comigo, eu disse a todas "ela tem nome, chega de apelidos!" Não quero apelidos, chega de "gordinho"- tive aluno da 1 ª série que todos chamavam de gordinho, ele se irritava muito, queria brigar e bater, falei com todos, chamei a atenção e melhorou. Outro dia recebemos uma psicóloga na escola e me surpreendi porque achei que estava certa, todos acharam estranho, tem um aluno que é deficiente mental e ele age diferente, falei com a turma, disse para ter paciência, aceitar e ela disse que eu estava errada, que eu estava aumentando o preconceito falando daquele jeito. A direção foi de acordo com minha postura, mas eles não são muito rígidos.
Brincadeira turbulenta – eu interfiro quando percebo que já deixou de ser brincadeira, peço para sentar e refletir sobre o ato, seria um castigo, mas nunca faço isso para uma aula inteira, por exemplo. Durante a chamada se algum aluno atrapalha, interrompe, chamo a atenção, quando acaba a chamada e antes de começar atividade eu digo "senta lá um pouquinho, pensa no que fez", tento justificar, "você vai sentar porque fez isso ou aquilo", quanto as panelinhas eu não percebo muito, acho que não é comum nesta escola.

10-) Não aceito palavrão, coloco regras, mando sentar "aqui não é a rua, é escola" , "meu ouvido não é pinico", depois de chamar a atenção a situação melhora, alguns casos eu somente falo.

11-) Há diferenças sim, as meninas têm medo de bola, têm mais receio de serem acertadas, trabalho mais a exploração de atividades, meninos não têm isso. Nas 1ª e 2ª série há mais dificuldades de coordenação, no manuseio das bolas, nas 3ª e 4ª séries já melhora bastante. Sempre apliquei atividades iguais para todos, exceto o dodge ball porque os meninos são mais fortes, podem machucar as meninas.

12-) Eu elogio, normalmente chamo a atenção de um aluno para todos o seguirem. Já utilizei uma vez quando um aluno não quer fazer, ameaçar toda a sala de não fazer a atividade, mas são os casos críticos. Teve um exemplo na 2ª série, uma aluna foi bem na queimada e no fim da aula eu a elogiei para todos, na outra aula todos queriam jogar com ela. Sempre elogio, digo se foi legal ou não, para todos.

13-) Na educação física deve haver o momento de reflexão, mas o tempo é escasso e as vezes isso não é possível , não dá tempo. A secretaria de educação cobra isso da gente, parte inicial, parte principal e parte final nas aulas e a reflexão com os alunos. É importante nas aulas porque integra melhor os alunos. (Cita filmagem – caso da pré-competição de dodge ball - aluno reclamando do outro)"não deixo xingar o outro no

final", "me considero rígida, sou assim até nas 1ª séries, as vezes sou uma aula mais leve pois acho que estou pegando pesado".

14-) Eu tenho o apoio da direção sim, a escola compra materiais que eu peço, sou autorizada a utilizar tudo, mas uso com consciência, outro dia fui aplicar voleibol mas não usei todas as bolas novas, na 4ª série o jogo não é o da televisão e falo para os alunos não chutarem bola de vôlei ou não puxarem o arco para não quebrar. O que não há respaldo é quando existe algum problema com relação aos alunos, a direção não defende os professores como deveria, tem receio quando alguém diz que vai levar o problema para a diretoria de ensino. Outro dia alguns professores trouxeram um artigo de uma revista dizendo que a educação física é a disciplina mais importante e eu acho que estava certo mesmo, a direção não concordou. Em outra escola que dou aula tem professor que nem te cumprimenta direito, aqui teve uma professora que me disse que eu tinha mudado o conceito dela em relação a educação física, os professores valorizam quando você trabalha direitinho, eu acredito estar mudando a visão da direção nesta escola, a vice-diretora é da educação física e no começo do tinha receio sobre o meu trabalho, hoje não. Sem querer me gabar, mas acho que faço a diferença, quando me afastei para ter meu bebê, os pais vinham me dizer que sentiram com a mudança, alunos também falavam.

15-) 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 arte do tempo, sou afetuoso, mas não de querer agradar, paparicar, acho que criança gosta de limite, sou afetuosa no verbal, no elogio, quando aluno vêm 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. Quanto a participação, acho que é boa, muito boa.

16-) Achei normal, nunca tive algo para esconder, o que aconteceu é que eu me policiava para não falar alguma com você, explicar alguma atividade, mas não tive receio, dava bronca nos alunos do mesmo jeito, nada diferente do usual.

OBS – Fiz processamento de dados, não gostei e depois fui para educação física, sempre participei de educação física na escola, aquela época era diferente, militarista, tive bons professores.

Apêndice C:

SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

Classe I: Podem estar contribuindo positivamente para desenvolvimento de padrões típicos de relacionamento criança-criança;

Classe II: Agrupa características envolvidas com interrupção / inibição desses mesmos padrões;

Classe III: Ações da professora relacionadas ao estabelecimento de regras a serem seguidas em certo tipo de padrão criança-criança.

Classe IV: Ações dirigidas aos alunos e relativas à comunicação não-verbal

	Sub-Classe	Especificação (Ação docente)
Classe I	Promover	Comportamento produz padrão de interação
	Mandar	Dirige comportamento para determinada ação (imediato)
	Pedir	Dirige comportamento para determinada ação (verbal-interrogativo)
	Escolher	Escolhe criança para determinada atividade
	Confirmar	Reafirma (confirma) por manifestação do aluno
	Induzir	Não indica orientação de padrão, mas mesmo assim o produz
	Incentivar	Não produz, mas indica adequação, vantagem ou conveniência
	Apoiar	Aceita, permite ou chama atenção para comportamento de A (s/ + -)
	Estimular	Incentiva através de desafios e/ ou verbalização
	Sugerir	Orienta comportamento para ação futura da criança
	Avaliar Positivamente	Aprova comportamento de A, por ação correta ou adequada de situação

	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
Classe II	Eliminar	Comportamento interrompe padrão de interação
	Cortar	Elimina a ocorrência do padrão (direto/indireto)
	Orientar para atividade individual	Reorganiza atenção de A para atividade individual
	Reorientar interação	Reorganiza atenção de A para outros tipos de socialização
	Inibir	Não interrompe, indica inadequação, impropriedade de certo padrão apresentado
	Ignorar	Não apresenta qq resposta à iniciativa dirigida para tal
	Avaliar negativamente	Reprova comportamento, através de dica explicita

	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
Classe III	Regular (regras)	Verbaliza normas a serem seguidas por determinado padrão de relacionamento

Classe	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
IV	Manifestações emocionais e/ou cunho	Toque, movimentos corporais, expressão facial,

	de comunicação não-verbal	variações na fala e no olhar

Resultados – P1 (Incidência-Quantificação)

	Sub-Classe	Especificação (Ação docente)
Classe I	Promover	1 / 2 / -- = 3
	Mandar	2 / 1 / 3 = 6
	Pedir	6 / 10 / 7 = 23
	Escolher	1 / 1 / 2 = 4
	Confirmar	-- / 2 / 1 = 3
	Induzir	1 / -- / -- = 1
	Incentivar	1 / 1 / -- = 2
	Apoiar	-- / 1 / 1 = 2
	Estimular	1 / 3 / 1 = 5
	Sugerir	1 / 1 / -- = 2
	Avaliar Positivamente	1 / -- / 1 = 2
TOTAL		**53**

	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
Classe II	Eliminar	1 / 5 / 3 = 9
	Cortar	2 / 4 / 3 = 9
	Orientar para atividade individual	4 / 3 / 6 = 13
	Reorientar interação	-- / 3 / 1 = 4
	Inibir	-- / -- / 1 = 1
	Ignorar	2 / 1 / 1 = 4
	Avaliar negativamente	5 / 6 / 3 = 14
TOTAL		**54**

Classe III	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
	Regular (regras)	4 / 5 / 4 = 13
TOTAL		**13**

Classe IV	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
	Manifestações emocionais e/ou cunho de comunicação não-verbal	1 / 3 / 2 = **6**

*** A distinção de / (barra) para cada classe e sub-classe representa a diferenciação por aulas, sequencialmente e posterior total para incidência.**

Resultados – P2 (Incidência-Quantificação)

	Sub-Classe	Especificação (Ação docente)
Classe I	Promover	1 / 1 / / 3
	Mandar	3 / 1 / / 1
	Pedir	1 / 4 / 1 / 7
	Escolher	4 / 1 / 2 / 2
	Confirmar	1 / 1 / 1 /
	Induzir	1 / 2 / /
	Incentivar	/ / 1 /
	Apoiar	1 / 1 / /
	Estimular	5 / 2 / 2 / 1
	Sugerir	/ / /
	Avaliar Positivamente	2 / 3 / 3 /
TOTAL		**56**

	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
Classe II	Eliminar	3 / 4 / 2 / 3
	Cortar	1 / 1 / / 3
	Orientar para atividade individual	2 / 2 / 1 / 1
	Reorientar interação	2 / 1 / 5 / 1
	Inibir	/ / /
	Ignorar	2 / 2 / 3 / 1
	Avaliar negativamente	3 / 2 / 2 /
TOTAL		**47**

Classe	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
III	Regular (regras)	4 / 5 / 8 / 5
TOTAL		**22**

Classe	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
IV	Manifestações emocionais e/ou cunho de comunicação não-verbal	3 / 6 / 2 / 7 = **18**

Resultados – P3 (Incidência-Quantificação)

	Sub-Classe	Especificação (Ação docente)
Classe I	Promover	/ 1 / 5 /
	Mandar	/ / 1 /
	Pedir	2 / 1 / 3 / 2
	Escolher	1 / / /
	Confirmar	/ / / 1
	Induzir	1 / / /
	Incentivar	/ / 1 /
	Apoiar	/ / /
	Estimular	1 / / 3 /
	Sugerir	/ / /
	Avaliar Positivamente	/ / /
TOTAL		**23**

	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
Classe II	Eliminar	4 / 1 / 1 /
	Cortar	/ 1 / / 1
	Orientar para atividade individual	2 / 1 / 2 / 1
	Reorientar interação	/ / /
	Inibir	/ / 1 /
	Ignorar	/ / /
	Avaliar negativamente	3 / 4 / 1 / 1
TOTAL		**24**

Classe	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
III	Regular (regras)	3 / 1 / 1 /
TOTAL		**5**

Classe	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
IV	Manifestações emocionais e/ou cunho de comunicação não-verbal	4 / 1 / 3 /10 = **18**

Resultados – P4 (Incidência-Quantificação)

	Sub-Classe	Especificação (Ação docente)
Classe I	Promover	/ 1 / /
	Mandar	2 / / 2 / 1
	Pedir	1 / / 3 / 1
	Escolher	1 / 1 / /
	Confirmar	/ / /
	Induzir	/ / /
	Incentivar	1 / 1 / / 1
	Apoiar	/ / /
	Estimular	/ 1 / / 3
	Sugerir	/ / /
	Avaliar Positivamente	1 / 3 / / 2
TOTAL		**26**

	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
Classe II	Eliminar	1 / / / 1
	Cortar	/ / 2 / 1
	Orientar para atividade individual	/ 1 / / 1
	Reorientar interação	/ / /
	Inibir	/ / /
	Ignorar	/ / /
	Avaliar negativamente	2 / 1 / 1 / 2
TOTAL		**13**

	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
Classe III	Regular (regras)	4 / 3 / 3 / 6
TOTAL		**16**

	Sub-Classe	Especificação (Ação Docente)
Classe IV	Manifestações emocionais e/ou cunho de comunicação não-verbal	1 / 1 / 1 / 2 = **5**

Apêndice D:

Roteiro de Filmagem – 1ª SÉRIE (P1)

Aula 01 – SINOPSE e detalhamento

- A aula é iniciada com atraso de 10 minutos. Alunos já se distribuem pela linha lateral da quadra um ao lado do outro como posição pré-determinada e padronizada;
ALONGAMENTO - P1 – "Linha Amarela"* para todos os alunos e inicia atividade de alongamento no centro da quadra com demonstração: "Alonga lá no alto" – Alunos repetem e todos participam;
P1 chama alunos pelo nome "Luiz", "Henrique", Fernando" para que prestem atenção nos movimentos: "Um braço para trás", "Palma da mão para cima" – Fim da atividade;
JOGO DO APITO - P1 explica nova ação para alunos com a utilização do apito: "1 apito dá mão para amiguinho", "2 apitos bate a mão com a do amiguinho", "3 apitos bate bumbum de lado" – demonstra ação com um aluno (Chama atenção de aluno sobre possível perturbação na explicação: "Jonathan, se continuar a gracinha, você vai subir!") repete instruções mais uma vez;
Atividade se inicia e após 1 apito dado, P1 para e orienta novamente a ação (1 aluno senta na arquibancada sem participar da ação), e atividade continua;
P1 chama todos novamente no centro da quadra com novas instruções para nova atividade: "meninos nessa linha amarela" e "meninas nessa outra linha amarela" – realização de filas. P1 pega materiais para nova atividade e chama atenção de aluno antes isolado que se aproxima: "Guilherme, para com essa bola"- P1 utiliza de apitos para chamar atenção dos alunos;
Atividade TOURINHO (Garrafas ao centro, meninos de um lado e meninas de outro tentando derrubar garrafas e marcar pontos, arremessando e batendo com a cabeça com progressividade e aumento do número de bolas com o tempo) - P1 explica posicionamento dos alunos para início de atividade: "pode ir mais pra lá" – Início da atividade, P1 para e orienta aluno quando este não consegue realizar: "isso, isso mesmo". Após adicionar maior número de bolas, P1 estimula alunos: "Vai, Vamos", P1 varia complexidade do jogo conforme necessidade, aumentando número de garrafas, o espaçamento entre elas no meio da quadra com o intuito de tornar mais fácil a atividade;
P1 marca pontuação do jogo em voz alta e recrimina aluno "Guilherme, você está atrapalhando", orienta para participação em determinada ordem: "meninas vão jogar primeiro, depois os meninos, um de cada vez" (Todos participam), regulamenta regras "todos atrás da linha", altera configuração do jogo: "agora todos podem jogar com as mãos agora";
P1 novamente recrimina aluno "Guilherme, para o seu lugar" e intervêm em briga entre alunos "Se continuar, vou levar vocês lá para a sala";
P1 questiona alunos: "quem não jogou ainda?" , "quem já jogou passa a bola para quem não jogou" – Fim da atividade
P1 pede para alunos fazerem fila na linha vermelha da quadra, alguns alunos ajudam a guardar materiais, 1 aluna comenta sobre a briga com outra aluna, P1 se mostra atarefada com organização dos materiais e ignora;
P1 senta no centro da quadra e diz: "Estou esperando o maior silêncio do mundo" e questiona "Com qual vocês acharam mais fácil jogar: cabeça ou mão?" Alunos

respondem – Quando 1 aluno questiona minha presença, P1 me apresenta como um tio que vai escrever um jornal;
P1 questiona novamente "o que vocês lembram da aula passada?" alunos respondem e retoma atividade de RODA CANTADA, P1 canta e demonstra e instrui com gestos: "agora, vamos fazer todos juntos" – todos participam, explica por partes e altera configuração da atividade "a gente vai fazer gestos sem falar"
2 alunos não realizam atividade e P1 "agora o Jonathan e o Cleber vão fazer sozinhos porque não fizeram antes", P1 relembra os passos da atividade da aula anterior e repete nesta aula
Fim da aula: regulariza saída dos alunos "sem correr, fila de tamanho!"

* Marcações entre aspas indicam a fala/relato dos docentes

- Atraso semelhante a aula anterior e alunos chegam sem estar em filas (Ficam surpresos e exaltados com filmagem). P1 utiliza do apito para direcionar atenção coletiva;
ALONGAMENTO – Disposição na linha lateral, um ao lado outro, já previamente determinado, P1 orienta atenção coletiva e faz alusão a presença do pesquisador: "A aula é aqui", "pode parar ô Vítor Hugo, Jonathan...," "vou contar até três para Jonathan descer" (alunos estão na escada ao lado do pesquisador observando a câmera) "ele não ta filmando vocês, está filmando eu";
P1 reorganiza posicionamento individual dos alunos "vai pra lá" "mais um pouquinho" e recrimina perturbação antes do início das atividades "Não vou falar mais nada hein?";
P1 se utiliza de técnicas recreacionais para efetivação do silêncio, com jogo de palavras: "panpanparanpan...panpan" na qual os alunos devem completar e se atentar a fala de P1 e inicia alongamento no centro da quadra demonstrando posturas: "afasta a perninha, cruza os dedos lá no alto" – Sorri com um gesto de uma criança
"Vai, lá atrás", corrige postura de aluno e reorienta para atividade individual "vai, segura a cabeça certinho", novamente pede silêncio "SHHHH", retoma instruções;
P1 chama atenção dos alunos pelo nome: "Vamos, Ana Larissa, direito", chama atenção de alunos que ficam olhando para câmera "olha, a aula é aqui, não é lá atrás, depois ele vai filmar um por um para vocês ficarem felizes, mas agora presta atenção";
PEGA-PEGA CORRENTE: início de outra atividade - P1 escolhe 1 aluno e instrui atividade " Faz de conta que o Guilherme é um pegador", "Se ele me pegar, tenho que dar a mão pra ele, todo mundo que for pego vai dando a mão até fazer uma corrente" (demonstra com gestualidade) e especifica o ineditismo do jogo "a gente nunca fez este aqui, é a primeira vez que a gente vai brincar" – P1 repete explicação com maiores detalhes e novas orientações de segurança "não pode subir na escada, se não pode machucar, beleza?" P1 fica no centro da quadra acompanhando desenvolvimento da atividade;
Após início, alguns alunos se distraem com objeto no chão, P1 pega objeto, conduz até alambrado com atenção dos alunos e se utiliza do apito para reinício da atividade "Cadê a corrente?", aponta para alunos "os seis estão na corrente, vamos lá" e sorri com o reinício;
Mais algum tempo de acompanhamento e P1 apita novamente e pede para que todos vão ao centro da quadra, pedindo silêncio "Não vou repetir" "presta atenção", reordena atividade, corrigindo falhas "onde está o erro? não pode soltar a mão", diz novamente "não pode soltar a mão", P1 observa atentamente, ameaça apitar, mas não o faz, repete mais vezes instrução anterior e atividade continua por alguns minutos e encerra atividade com uso do apito;

CORRE COTIA – P1 pede para que todos sentem e instrui “descansando e prestando atenção” e começa a explicação “nesta brincadeira, todos vão sentar com as pernas juntas (demonstra) espalhados pela quadra” – Alunos começam a se movimentar correndo pela quadra, P1 chama atenção com apito e tom sério “eu vou explicar primeiro, depois vocês vão!”, “Senta” olhando fixamente para dois alunos: “vocês estão com muita gracinha”, explica novamente com demonstrações e compara a atividade previamente conhecida “esta brincadeira parece a do patinho feio”;
Começa a atividade e chama atenção novamente: “se a primeira série não parar de conversar...” e se dirige a um aluno “quer ir para a sala? então sossega”;
P1 acompanha atentamente o desenvolvimento da atividade com instruções “agora a beatriz pega ela”, “pega Carlos, corre que ela vai pegar você”, insere regra já no desenvolvimento da atividade: “quem é pego, é eliminado, vai sentando ali” – EXCLUSÂO, “pegou, está eliminado”, “tchau, Victor Hugo”, continua orientando e acompanhando atentamente e apita para encerrar atividade “legal, as meninas em fila de tamanho aqui” e posiciona “meninos aqui, “cadê a fila”, chama atenção de 2 meninos próximos à câmera “os dois podem ficar para cá”
ARREMESSO DE BOLA DE BORRACHA (Consiste em arremessar a bola de uma fila à outra em fila individual de meninos e de meninas) – reorienta posições na fila, trocando crianças de lugar, colocando em ordem de tamanho, solicita silêncio e questiona: “que braço é este aqui?” e atua em nova interrupção “vocês dois, podem parar”, olhando fixamente para alunos em tom sério;
P1 retoma explicação de modo geral e posteriormente para meninas e meninos, respectivamente, orientando e corrigindo posturas “outro braço, outra perna”, consente pedido individual de aluno para ir ao banheiro;
P1 observa e acompanha com dicas “não é por baixo” “não é assim” e demonstra o que seria correto, “Guilherme, é assim ó”, “muito alto”, P1 apita para mudar de atividade e pede para sentarem em circulo na linha vermelha;
HABILIDADES MOTORAS – Antes do início da atividade, manda que sentem e direciona postura do aluno “agora chega, não quero saber de historinha”, P1 explica atividade e instrui questionando por ora “A gente vai rodar agora”, “quando eu falar direita e esquerda”, “qual é a frente?” “qual o direito e qual é o esquerdo?” (1 aluno está sem realizar atividade permanecendo sentado na escada) – atividade se inicia com acompanhamento, após pouco tempo faz uso do apito, avalia negativamente com polegar para baixo, reorienta e reinicia;
P1 utiliza novamente utiliza o jogo de palavras para obtenção do silêncio, senta com alunos e chama aluno que está fora da atividade após outro aluno indicar sua ausência, avalia andamento da aula “ta quase acabando a aula”;
LENCINHO BRANCO (atividade previamente conhecida pelos alunos e consiste em cantar música na qual todos permanecem sentados e um aluno corre para pegar o outro quando o primeiro deixar o lenço com o segundo) – P1 bate palmas, participa e brinca com aluno ao lado que estava sério, P1 sorri, conversa com alunos e alunas ao seu redor enquanto atividade prossegue – Fim da atividade
Fim da aula: Direciona saída dos alunos “Olha só, 1ª série C, andando”, quando alunos começam a andar e correr, 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” Cumpre estabelecido e chama atenção de quem não cumpri “Karina, não era você ainda”

Aula 03 – SINOPSE e detalhamento

- Atraso semelhantes as aulas anteriores. Novamente alunos chegam à quadra sem organização de fila, alguns alunos ajudam P1 e trazem material.
P1 organiza materiais e atende solicitações dos alunos (1 aluno comenta sobre outro que está na escada) – P1 atende: "vamos, Guilherme?" P1 utiliza apito para atividade previamente conhecida e organizada;
ALONGAMENTO – alunos dispostos na linha lateral, um ao lado do outro. P1 chama alguns alunos à frente e reitera atenção ao mesmo aluno da escada "vamos Guilherme!";
P1 faz uso da técnica do silêncio: "panpanparanpan...panpan" e orienta sobre alongamento, posicionamento e correção: "João Vítor, pra trás", "Jonathan, pra frente", "braço direito para trás", "mão na cabeça, para o outro lado", "o outro braço, isso, o outro". P1 permanece no centro da quadra com instruções: "cruza a perninha, troca a perna, a mesma coisa". Fim da atividade
CORRE COTIA – P1 pede para que sentem "bumbum no chão, sentados" e canta uma música para início de silêncio – todos cantam e se silenciam (aparentemente música utilizada cotidianamente no espaço escolar como um todo)
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 corrige organização "Aí não David", "tem um monte de gente neste espaço e sobrando para lá, vamos espalhar mais". P1 acompanha o desenvolvimento das atividades e corrige possíveis problemas no jogo se pedir para pular, você não pula", "isso, pegou", acompanha atentamente;
P1 ressalta "tem que escolher os que não foram ainda" (INCLUSÃO). Quando um aluno é pego, P1 escolhe outro para reiniciar atividade e brinca com um dos alunos, P1 orienta "Amanda, tira o chinelinho e deixa na escada"
Uma aluna tropeça na outra e começa a chorar, sentada no chão, P1 se aproxima das duas, toca a mão na cabeça, conversa "ela caiu por que não prendeu bem o tênis", "foi sem querer, você tropeçou nela". Atividade continua acontecendo e P1 abraça uma aluna que buscou aproximação, permanecem abraçadas por algum tempo e logo retoma orientações para desenvolvimento da atividade. Faz uso do apito para encerrar atividade: "legal, pessoalzinho" indicando posicionamento de filas para início de outra atividade e surpreende 2 alunos que se empurram para lugar na fila "parou!", posicionando alunos;
P1 utiliza outra técnica de silêncio: "1, 2, 3, 4, estátua!" e chama atenção de 2 alunas que estavam sentadas na escada "vamos, vem brincar aqui, sim senhora, uma em cada fila"
MANUSEIO DE BOLA DE BASQUETE (Consistiu em 4 filas, 2 de meninos e 2 de meninas e utilizou a técnica de controlar a bola batendo 10 vezes seguidas ao chão e passando posteriormente ao aluno seguinte) – P1 entrega bola aos primeiros de cada fileira e questiona "Qual é a mão esquerda" e quando interrompida pelo barulho, em tom sério ameaça "Quem é que vou mandar pra sala?", "ta escutando? Everton e Jonathan vão subir por mais uma gracinha"
P1 demonstra posições com a bola e reitera ordem para explicação "estou explicando, mais uma gracinha e você sobe". Atividade é iniciada e P1 acompanha atentamente, corrigindo posturas, mostrando a certa e a errada a seu ver, regulamenta seqüência da atividade "não é pra jogar na cesta"
Há problemas de ordenamento na fila dos meninos, 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". P1 recolhe bolas e determina "aqui, os três, na

próxima aula não vem pra cá, vou anotar na minha caderneta". P1 pede silêncio novamente "estou esperando o barulho do vento para eu poder falar"
BOLA AO CESTO (Consiste em 2 filas, um de meninos e uma de meninas e um aluno de cada vez devem se aproximar da área de basquete e arremessar ao cesto) - P1 organiza fila única de meninos e de meninas, posiciona, faz demonstração geral e explica "meninos contra meninas, a gente vai brincar de acertar na cesta", chama um aluno por vez (meninos vaiam quando meninas jogam e vice-versa, P1 ignora ação), P1 apita para novas orientações e demonstra novamente como jogar a bola, pedindo para que um aluno repita o gesto;
Fim da aula: P1 pede para que alunos façam fila por tamanho na escada, arruma materiais e chama atenção de aluno que pegou a bola "Guilherme, por favor", repetindo orientação por ordem de tamanho.

IMPRESSÕES GERAIS = Marcante padronização das aulas e atividades com retomada de conteúdos e correção de possíveis erros nas atividades. Utilização de diversas técnicas para obtenção do silêncio (jogo de palavras, apito, músicas, verbalizações). Marcante regulação de regras (organização de filas e saídas de aula) e acompanhamento no decorrer das atividades e conteúdos propostos. Contato corporal regular, baixa utilização de reforço positivo (exemplo: elogios) e expressão facial (sorrisos).

Roteiro de Filmagem – 2ª SÉRIE (P2)

Aula 01 – SINOPSE e detalhamento

- Início de aula: utilização de espaço externo a quadra (gramado) Organização de atividades para duas 2ª séries (uma turma não teve aula regular). P2 prepara materiais e organização de aula: "2ª série A na arquibancada" – 1 monitora /inspetora de sala está para ajudá-lo. P2 prepara aula para um time inicialmente (turma) e solicita colaboração de alunos na preparação "Vamos Lucas!" para que traga material para o início;
BASE 4 (Atividade consiste em um aluno da equipe jogar a bola com as mãos para a maior distância possível para posteriormente percorrer caminho marcado por cones até o retorno ao local de origem, a outra equipe espalhada pelo terreno deve pegar a bola e tocar de um ao outro até que bola chegue a uma caixa e imediatamente aluno lançador deve parar de correr – atividade é marcada por pontuação para cada equipe, sendo que todos da mesma equipe devem lançar a bola antes que troquem de posição entre defesa e ataque);
P2 escolhe e orienta alunos para início de atividade (uma das turmas aguarda sentada na arquibancada para participação por ordem). Faz uso do apito "2ª série A, sentados um ao lado do outro para eu começar a explicar" Atende solicitação de aluno e chama pelo nome, orientando para que sentem;
COMPETIÇÂO – "2ª série A vai jogar contra 2ª série B" "Presta atenção, não vou explicar duas vezes". Faz demonstração da atividade com um aluno (Jonathan – "TUTOR") "Presta atenção, um ao lado do outro para ver a demonstração, fica quieto" Alunos fazem barulho – P2 atento, "João, você não vai saber brincar" – Questiona alunos sobre conduta da brincadeira "Se o Jonathan conseguir fazer em um volta só, quantos cones têm na roda?" Alunos respondem – "Se fizer, o número de pontos dobra, qual o dobro de 8? 16" Chama atenção de aluno e solicita apoio da monitora/inspetora

da outra turma “Professora, tira o João Vítor da turma que ele está tirando minha atenção” – EXCLUSÃO – PRÁTICA COERCITIVA;
P2 continua a explicar a atividade através das pontuações (Ignora questionamentos dos alunos, continuando a explicação). P2 faz demonstração com um dos alunos e dá orientações específicas “Joga a bola, para qualquer lugar”, estimula e acompanha “Vai lá, correndo”. P2 apita para conseguir atenção e orienta alunos sentados na arquibancada “agora é a vez da primeira da fila, Luciana, vem jogar” “Ah, não quer? Então vem o Eduardo” (NÃO OBRIGA A PARTICIPAÇÃO) – acompanha novamente atividade e estimula “ Vamos Jonathan, corre, só faltam 2 cones” – questiona alunos “O Jonathan chegou? Quantos pontos fez então?” aluno responde, P 2 corrige: “Não, fez 8, para fazer 16 tinha que correr direto” – Solicita outro aluno “quem vai jogar? O próximo? Legal” – faz novamente uso do apito para chamar a atenção;
P2 desafia alunos: “tem que vir um que consiga jogar a bola bem longe” – alunos se exaltam, escolhe e acompanha o andamento “é o Alex que têm que jogar a bola na caixa” – corrige conduta, sobre aluno que deveria ter feito a ação de devolver a bola na caixa – “Pô gente, pelo amor de deus, têm que passar” – (Contato corporal com aluno que vai participar, toque no ombro);
Divisão de gêneros: “A próxima é uma menina, hein?” (Após três meninos jogarem) – Interage com alunos que estão aguardando ou não participando “24+8?” “Ah, 24+8=32, boa” Chama pelo nome os alunos – “Vai Manuel” – Brincadeira turbulenta próximo a P2 – Orienta para atividade individual, chamando a atenção;
NÃO-VERBAL (Passa a mão na cabeça de aluno que conseguiu realizar a tarefa) – Alunos que estão sentados ficam próximos à filmagem e passam a xingar alunos da outra turma “ô neguinho malcheiroso” “gordinho” – P2 não ouve, está ocupado passando instruções para a atividade e prosseguindo jogo. “40 + 8? 48, beleza”;
Cada aluno que chega a marca final faz a contagem, retomando a pontuação anterior. P2 chama aluno que está bem comportado “Eduardo, você que está sentado, bonitinho, vem cá”- Chama para atividade e alguns alunos reclamam por não terem sido chamados, P2 “O negócio é ser correto”;
P2 corrige time que está perdendo avaliando negativamente: “está muito lento” Escolhe outro menino “Matheus, já jogou?” Então vem cá, Matheuzinho” – Alunos que aguardam correspondem bem as solicitações de P2 para os questionamentos de pontuação” P2 chama atenção de alunos que estavam participando e sentaram no banco debaixo de uma árvore, alunos retornam ao jogo;
Troca de turmas - uma 2ª série senta na arquibancada e outra participa do jogo. Reinicia “Vai Douglas, aí moleque” – Avalia positivamente, bate na mão do aluno (contato corporal) – Jogo prossegue até final de aula.

Aula 02 – SINOPSE e detalhamento

- Início da aula, atraso aproximado de 10 minutos. P2 organiza os materiais e marcas no chão para atividades propostas. Faz marcações no chão sem orientações para os alunos. Uso do Tutor (Jonathan) ajuda a carregar materiais, fica próximo a P2, outro se aproxima e ajuda, além de outros alunos que ficam próximos a P2 na organização. (Brincadeiras turbulentas entre menino e menina próximos a P2 – ignora e continua a organizar atividade);
P2 pede para que todos sentem em círculo para explicação no centro da quadra. P2 posiciona alunos “Marcos, senta aqui”, “Emanuel” chama atenção na demora de um aluno e por brincadeira;

P2 ajoelha para falar com alunos (Proximidade) “Vamos fazer o jogo do boliche, vocês fizeram belezinha na última aula, executaram o jogo certinho, só que vocês não fizeram o seguinte, presta atenção, por exemplo, se estou jogando...”. Explica sistema de pontuação e alunos ouvem atentamente. Questiona alunos e diz que alguns não fizeram de determinada maneira “Vocês não somaram os pontos, tem gente que não somou os pontos e foi entrando para jogar, aí não adianta, Boliche é contagem de pontos e vocês vão ter que somar”;
JOGO DO BOLICHE (Atividade consiste em duas duplas que se alteram devem somar pontos ao derrubar garrafas por macacões feitas no chão) – P2 conta os alunos e sinaliza posições (marcadas no chão) para que comecem a jogar Alunos pedem lugares específicos para jogar, P2 ignora e posiciona os alunos pedindo para que peguem bolas e garrafas, escolhendo as duplas que ainda não haviam sido formadas. Atividade se inicia em todo o espaço da quadra. P2 anda por todo o espaço, orientando as duplas sobre o jogo. “Mesmo esquema de ontem” – ASSIMILAÇÃO DO CONTEÚDO.
P2 chama atenção de um aluno “Bruno, sem bagunça” e corrige esquema de jogo “a que caí, você tira” – quando aluno realiza o solicitado, P2 demonstra expressão de acerto positivo e toca na cabeça de aluno. P2 volta a percorrer quadra e novamente chama atenção “Eu não tô vendo jogo por aqui, tô vendo bagunça” (SIC) – Acompanha duplas e direciona regras “se bater no muro e voltar nas garrafas não vale”;
P2 acompanha e estimula participação “Vamos, têm que derrubar as garrafas”, um aluno solicita orientação de P2, o mesmo responde e brinca com aluno sorrindo e colocando a mão na cabeça (Não-verbal), se dirige ao local que aluno se encontrava, passa novas orientações e troca aluno de dupla, estimulando novamente “Vamos, Vamos, Uhuuu”;
P2 chama atenção de aluno sem participar da atividade: “Gustavo não trabalha né?” e atende orientações individuais “vai Camila, joga a bola mais forte, é assim ó” – realiza demonstração, brinca com uma aluna, mexe na sua orelha e sorri (Não-Verbal) e continua a acompanhar determinadas duplas;
P2 cumprimenta aluno que acertou todas as bolas e sorri com reação efusiva do aluno;
P2 chama atenção de aluno que se distraiu com um gato: “deixa ele Jonathan, ele vai para casa, você não vai para casa todo dia?” “Não, se não ele vai acabar te arranhando” uma aluna o abraça. Após solicitação de um aluno, P2 vai até dois alunos que estão sentados por algum problema com o jogo e os conduz novamente até a quadra” INCLUSÃO;
P2 fala do gato novamente “deixa o gato, é do Washington o gato, nunca viu um gato na vida?” Alerta sobre o fim da aula: “Está para acabar, quem ta perdendo, vamos reagir”;
P2 responde novamente sobre o gato, para que não toquem “tomara que ele arranhe então” “Pega ele e leva para lá, então” Encerra atividade e pede para que os próprios alunos arrumem garrafas e bolas no saco. “Vamos embora!” Chama alunos pelos nomes para organizar materiais para encerrar atividade e aula “Põe a garrafa no lugar, você não entendeu ainda?” Fim de aula.

Aula 03 – SINOPSE e detalhamento

- Início de aula = P2 conversa com alunos (está com bola de futebol nas mãos – FUTEBOL (Jogo tradicional) chama os mesmos para sentarem na quadra e não atende solicitação por posições no jogo de futebol. Chama dois alunos para serem os goleiros e questiona TUTOR “Funcionou o esquema de ontem?” Não? ”Alunos respondem que muitos alunos falaram palavrão e outros xingaram. P2 “Hoje vou assistir o jogo dos moleques e não das meninas então” Os 2 goleiros escolhem os jogadores após o par/ímpar. P2 acompanha escolha dos alunos;

(Meninas realizam QUEIMADA (Jogo tradicional) em espaço externo à quadra) P2 acompanha atividade dos meninos, atua com regras/regulamentação e trabalha na resolução de conflitos, apontando direções "é lateral, bateu no Tiago";
Uma menina solicita presença de P2 – "Já vou lá" e orienta o jogo das meninas, reorganizando e reiniciando a atividade;
P2 retoma atenção para jogo dos meninos, orientando e regulamentando regras parando a atividade quando há conflitos (impasses) entre os alunos. P2 brinca com um aluno que vai cobrar escanteio (tira bola do lugar e sorri). Com outro impasse de regras, para atividade, reorganiza os times dando instruções. Uma aluna pede para ir ao banheiro, P2 não autoriza "Vai não", aluna diz que vai, P2 repete "Vai não" voltando atenção para atividade dos meninos, ignorando aluna;
Uma aluna diz que o outro time feminino teria ido embora, abandonando a atividade, P2 "ninguém vai embora", chega ao jogo das meninas, pede para que sentem, reorganiza regras para reinício;
Três alunos sentam e relatam problemas no decorrer do futebol (alguns alunos não estariam passando a bola), P2 ignora – 2 deles se aproximam da filmagem, P2 faz sinal positivo para os mesmos sem requisitar o retorno ao jogo, mesmos alunos brincam com filmagem próximos a P2;
P2 orienta individualmente alunos e após algum tempo chama atenção dos alunos supracitados por motivo da desordem e para ao lado da quadra por alguns minutos sem muita intervenção;
P2 estimula participação na quadra "Vai Luís, rouba a bola, vai" – alunos permanecem brincando fora da quadra. P2 conversa e brinca com TUTOR e chama atenção dos alunos "Vinicius e Bruno, se não vão jogar, sentem!" Outro aluno senta com os dois, reclamando não receber a bola. P2 orienta sobre tocar, chutar, sem ser muito específico e avalia negativamente a atuação de um aluno "Goleiro, pelo amor de deus hein?" chutou, errou!"P2 corrige atividade, pede para que deixem a bola no centro, "o time dele tem dois jogadores a menos" – alunos que haviam sentado após alguns minutos – "Passa para lá para ficar igual o jogo, Iago, vai para lá, agora vocês vão ver só" – Desafia e escolhe. P2 dá orientações esparsas com relação ao jogo, fica impaciente com brincadeira "Anda, vem, tá viajando na maionese". P2 permanece parado no canto da quadra, chama atenção dos alunos pelo nome e corrige regras do jogo "é meio de campo, vocês não aprendem né?"- avalia negativamente. Encerra atividade "acabou, dá a bola, Lucas" e retorna ao pátio sem muitas orientações. Fim de aula.

Aula 04 – SINOPSE e detalhamento

- Início de aula: atraso de aproximadamente 10 minutos. P2 chama atenção de alunos para sentarem no centro da quadra para explicações iniciais. P2 brinca com um aluno "também, com esse comportamento seu, mulher gosta de príncipe e não de sapo" – Sorri;
P2 orienta sobre atividade "como a gente não tem sol, hoje nós só vamos correr" – alunos ficam exaltados – um aluno brinca com o professor, pula e segura mãos do mesmo, P2 conversa e pede para sentar;
P2 explica atividade previamente conhecida – PEGA-PEGA NA LINHA (Brincadeira consiste em pega em espaço restrito – linhas com até três pessoas de mãos dadas podendo ser pegadores), P2 escolhe aleatoriamente "Minha mãe escolheu esse daqui, mas como sou teimoso..." P2 pede para que alunos se dirijam a linha amarela da quadra

para início de atividade. Atividade se inicia, um aluno permanece sentado na arquibancada, após algum tempo, P2 conversa com o mesmo;
P2 acompanha atividade sem muita intervenção e conversa com um aluno que está amarrando o tênis. P2 questiona porque uma aluna não irá participar, a mesma responde que está com dor, P2 não questiona mais;
Um funcionário da escola pede para que um aluno suba para direção, P2 auxilia funcionário – "Ô Emanuel, você tem que subir, vai lá rapidinho e depois você volta" Fica próximo ao aluno, conversa e o mesmo sobe;
Um aluno senta, para a atividade e fica brincando, P2 chama atenção para que não haja bagunça. P2 para a atividade, reorganiza alunos e diz que vai haver intervalo para que bebam água. P2 atende solicitações individuais, atividade se reinicia sem muitas orientações;
P2 chama atenção de alguns alunos pelo nome com relação à participação na atividade, P2 conversa com aluno (mesmo) e o ajuda a amarrar o tênis, o orienta, pouco tempo depois, aluno retorna e novamente é ajudado por P2. Para atividade, pede para que alunos sentem no centro novamente e pede com calma "não precisa correr, não precisa gritar, pode beber um gole de água" – " A Heloisa não entendeu" (aluna que desobedeceu orientação), todos alunos se dirigem ao pátio;
No retorno, alguns alunos sem grupo conversam com P2 (TUTOR conversa com P2 com mãos no ombro, buscando contato corporal), P2 pede novamente para que alunos sentem "Apostei com ele (Jonathan - TUTOR), vai ter 1 salva de palma para quem ganhar e 1 vaia para quem perder" - 2 alunos se dispõem para uma corrida e alunos torcem por um deles "Mateus" – P2 "Jonathan, vem, você que apostou" – (Dupla deve bater a mão no muro e retornar – um aluno foi escolhido para garantir que tenham tocado o muro). Alunos correm e na chegada, P2 "Empatou" sorrindo e já organiza alunos para próxima atividade, brinca novamente com aluno "Você se comporta mal, você é sapo" Escolhe novamente de forma aleatória aluna para atividade ENFEITIÇADO (Atividade consiste em jogo de pegador com "um bruxo" como papel principal);
P2 chama atenção de aluno que não havia participado da primeira atividade "Luís, você acabou de sair do castigo". Uma aluna senta e quando questionada por P2 diz que não quer participar, P2 não insiste;
P2 chama atenção do aluno que havia subido para diretoria e havia se desentendido com outro aluno - "Emanuel, você acabou de chegar"- P2 se aproxima do aluno, toca a mão em suas costas "Emanuel", aluno está resistente dizendo que a culpa seria do outro aluno; P2 enfático "Hoje não vai ter atividade por causa do Emanuel" – alunos pedem para que o mesmo obedeça e sente. Aluno está resistente, alunos reiteram pedido, P2 tenta justificar motivo da punição, aluno acaba sentando. PRÁTICA COERCITIVA. Atividade é iniciada, mais um aluno senta, P2 ignora;
P2 atende solicitação individual e conversa com TUTOR sorrindo; P2 chama atenção de aluno que se encontra de castigo, que está de pé na arquibancada, aluno reclama, P2 ignora. P2 retoma atenção na atividade e regula regras "ô, o bruxo pode voltar sim" TUTOR tenta brincar com P2 (contato corporal), entretanto P2 corta e pede para que o mesmo retorne a atividade. Após poucos minutos, P2 encerra atividade e pede para que sentem no centro novamente: "senta, estende a perna" – MORTO-VIVO (Atividade consiste em que professor diz morto ou vivo e alunos devem acompanhar com as pernas e movimento – atividade comumente conhecida como "volta ao calma" por ser realizada nos fins de aula e possui cunho de relaxamento), explica a atividade de joelhos (Proximidade com alunos) – Chama atenção do aluno que havia estado de castigo e se encontrava com os demais "Você foi violento, você foi violento, eu falei para você e

você não me obedeceu" – Aluno saí do centro e não participa da atividade; (PUNIÇÃO-COERCITIVA);
P2 brinca sorrindo "Minha boca vai falar a verdade e minha mão vai falar a mentira" é o que a boca fala que vale" – Inicia e acompanha atividade "quem esticou ou mexeu a perninha, pode deitar no chão" Prossegue atividade até encerramento "quem foi por último, infelizmente a aula acabou". Fim de aula.

IMPRESSÕES GERAIS: Não há padronização de entrada e/ou saída de aulas, não faz uso de filas; não obriga alunos a participar, apenas a de que não perturbem ou atrapalhem as atividades; acompanhamento de desenvolvimento das atividades sem rigidez na regulamentação de regras; contato corporal e diálogo frequentes com alunos; variação de atividades e promoção de atitudes disciplinadas para participação das aulas, utilização de prática coercitiva de punição por indisciplina e desordem.

Roteiro de Filmagem – 3ª SÉRIE (P3)

Aula 01 – SINOPSE e detalhamento

- Início de aula: P3 inicia organizando alunos pelo espaço. Retira cartas de jogo de um aluno e faz uma roda com os mesmos no centro da quadra. ALONGAMENTO – P3 corrige postura individual dos alunos e inibe comportamentos indisciplinados falando próximo aos alunos, retorna ao centro e inicia "pezinho para frente, abre as perninhas, estica os braços". P3 utiliza tom de voz baixo e demonstra movimentos "Do lado esquerdo, sobe, para frente" – Alunos repetem os movimentos, todos participam. P3 pede silêncio e alterna movimentos com membros superiores e inferiores, corrigindo posturas "meu corpo está de frente, olha, respira, você está com movimento errado".
Alunos falam e têm dificuldades na realização dos movimentos. P3: "sem conversar, chega, não dá para fazer o movimento conversando", "eu vou contar, 1, 2, 3, solta a cabeça" corrigindo individualmente.
- P3 troca de atividade e faz escolha dos alunos por números: 1, 2, 3, 4, pedindo para que os mesmos guardem a seqüência. CONTATO CORPORAL com alunos, 1 aluna a abraça, P3 posiciona alunos por número nas fileiras e pega material (4 bolas).
"Lembram daquele exercício que fizemos outro dia? "Pega com a esquerda, lança com a direita" – Faz a demonstração (HABILIDADES MOTORAS – COORDENAÇÃO ÓCULO MANUAL) – P3 enfatiza: "não é competição", "cuidado para não cair". P3 acompanha desenvolvimento e corrige os movimentos.
PRÁTICA COERCITIVA – P3 troca dois alunos de lugar por agressão física, posiciona 1 aluno em cada banco da quadra como castigo: "vocês sabem que não gosto de chute, devia ter me falado antes de tirar do lugar". Retoma a atividade alertando alguns alunos: "presta atenção, eu estou olhando, já tem 2 sentados..."
- Retorna ao acompanhamento corrigindo movimentos. Sorri, aprova desenvolvimento de uma aluna. P3 corrige individualmente e desaprova comportamento de uma criança "bonito, muito bonito", "vai para o final da fila, ninguém mandou você sair do lugar" – fala bem próximo ao aluno. P3 reordena as fileiras e alterna atividade. Explica a atividade da estafeta novamente realçando o caráter não competitivo "é pra fazer o movimento certo". Acompanha atividade e corrige "não valeu", faz valer a regra e bola

retorna ao 1º aluno da fileira. Orienta sobre atividade, solicitando aos alunos que façam a demonstração – CONTATO CORPORAL com dois alunos (mão nos ombros)
- Troca de atividade, distribui 1 corda para cada fileira – "presta atenção, nós vamos pular com um pé só, depois dois pés, vamos fazer andando". P3 dirige-se a dois alunos "O que está acontecendo aqui? Me explica que eu quero saber! Ele fez alguma coisa para você? Peça desculpas, vai!" Troca um dos alunos de lugar. P3 vai até aluno que encontra-se de castigo e fala próximo a ele (contato corporal com outro aluno). Retoma a atividade, acompanhando e chama atenção de outro aluno por comportamento. Pede para todos os alunos sentarem, recolhe os materiais (cordas) e fazem novo círculo. Corrige condutas: "chega, eu não vou gritar para falar com vocês", "eu não gostei, um xingando o outro, jogando pedrinha, eu estou falando, levanta a mão quem quiser falar", "na hora que vocês não estão fazendo os exercícios, estão xingando, chutando (pede aos 2 alunos sentados de castigo que retornem ao grupo). P3 permite que os alunos falem. "Se é para conversar paralelo, não precisa levantar a mão" – repreende alunos, corrigindo novamente – "chega meu amor, chega" – Realizam novos alongamentos para membros inferiores e a aula é encerrada.

Aula 02 – SINOPSE e detalhamento

- Início da aula é tardio devido à chuva e com 20 minutos de atraso, a aula se inicia no pátio coberto próximo a cantina. P3 forma roda "quanto tempo tenho que pedir para vocês ficarem em silêncio?". Alunos de mãos dadas formam a roda. P3 posiciona alunos em pares "um de frente para o outro", "dá mãzinha para o par". ALONGAMENTO é iniciado. P3 acompanha todas as duplas, orienta e corrige posturas e aplica novas instruções para mudança de movimentos. Alunos mostram-se agitados e ansiosos, P3 – "chega" (tom de voz alto), separando meninos e meninas em fila indiana, "acabou a aula" "o que eu combinei se tivesse que chamar a atenção mais de 3 vezes, isso suspende a aula", P3 complementa: "tinha coisas mais interessantes a fazer, mas não estou conseguindo, tenho 2 exercícios e não deu certo" – P3 justifica e pede reflexão dos alunos sobre seus atos: "vocês 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". Assume atividade: "vamos fazer um círculo para trabalhar lateralidade e sentido dentro e fora. Orienta e organiza a atividade: "lindinho, tenta levantar o pé e fazer menos barulho" (Em um círculo 1 aluno deve realizar o percurso em zig-zag sobre outros alunos que aguardam a sua vez, quem já realizou a movimentação deve se sentar).
- 1 aluno em especial brinca com demais colegas, P3 "senta, já pedi 10 vezes, não quero esse comportamento", ficando próxima ao aluno. A atividade em si é estática para todos os alunos, exceto o que realiza o movimento na sua vez, o que ocasiona dispersão e variação de comportamento. Depois da participação de todos os alunos, pedem para sentarem círculo: "estou esperando os engraçadinhos" P3 cobra maior respeito "não gostei, vocês não colaboraram, não tiveram respeito, reflitam, pois são os mesmos de sempre, estão sempre conversando". Pede para que alunos aguardem, dá um beijo em cada aluno e a aula é encerrada.

Aula 03 – SINOPSE e detalhamento

- P3 desce com os alunos após buscá-los em sala da aula, todos descem em ordem, atrás de P3 até a quadra. No local, P3 solicita para que realizem a roda com mãos dadas. "Dá a mãzinha, dá mão para formar a roda, vai um pouquinho mais para trás". P3 posiciona alunos no círculo trocando alguns deles. ALONGAMENTO – "Solta, separa a perninha, entrelaça os dedos" – demonstra movimentos e alunos imitam os gestos, varia os movimentos e solicita silêncio, orientando individualmente as posições: "perninha direita lá na frente, pezinhos para fora, aí, trocou". P3 utiliza tom de voz baixo, tem contato corporal com alunos quando os corrige, age com precaução "eu não posso voltar assim – demonstra- pois assim eu posso machucar as costas"
- Troca de atividade: Ginástica geral – "agora andando por toda a quadra, sem conversar, separados, sem dar a mão, muda a direção, de costas, é andando" – P3 realiza variações "agora, de calcanhar, respira" P3 utiliza orientações claras e demonstra gestos: "agora com parte externa do pé", "agora com parte interna do pé". Trabalha com interdisciplinaridade, "quanto é 3+2?" Alunos respondem, P3 "formem grupos de 5", P3 conta os alunos por grupo e acompanha, os alunos que ficaram fora do grupo, pede para que sentem nos bancos ao lado da quadra – EXCLUSÃO. P3 "quero saber: 12÷6?" Alunos demoram para encontrar a resposta, mas quando a encontram se dividem, P3 auxilia na saída dos alunos sem grupo. A atividade prossegue, P3 em tom de brincadeira sorri e acena com as mãos "tchau". Após breve período solicita aos alunos de fora que a auxiliem na formulação de uma conta "faz uma conta para mim" – alguns alunos ajudam.
P3 prossegue com atividade, aproxima-se de alunos que estão de fora e pede "meus amores, por favor..." Pede para que sentem. "Gustavo, vou ter que chamar sua atenção de novo?"
- Troca de atividade: "vem todo mundo agora" – bastante exaltação dos alunos que se encontravam de fora da atividade anterior. P3 solicita 2 fileiras e chama atenção de 2 alunos "meus amores, estou esperando a fila!"-posiciona alunos aos seus lugares. Pede silêncio (alunos em fileira, um ao lado do outro nas linhas laterais da quadra, numerados, sendo chamados devem correr passar atrás de P3 e retornar as fileiras). P3 coloca numeração nos alunos e repete ato por pedido de alunos, orienta individualmente e inicia a atividade. P3 chama atenção de um aluno: "Jean, vem cá, você tem que perguntar para mim, vem cá falar comigo" Conversa individualmente com o mesmo e retoma atividade. Após um período reúne todos os alunos para sombra ao lado da quadra, pede silêncio e os posiciona na roda. Reinicia alongamento "respira com os nariz, solta o ar pela boca". P3 beija cada aluno, pedindo para que não saiam da roda, alguns alunos retribuem com um abraço. Fim de aula.

Aula 04 – SINOPSE e detalhamento

- P3 desce com os alunos até a quadra e alguns alunos auxiliam carregando materiais. Como usual, P3 reúne alunos no início da quadra, em primeiro momento em fila indiana e simultaneamente P3 organiza materiais na quadra. Posteriormente realizam o ALONGAMENTO breve e então iniciam um CIRCUITO GINÁSTICO (Constam estações para trabalho com rolamento para frente e trás, uso de corda, pulo para frente e para trás, arcos no chão para movimentação e lateralidade e bolas para habilidade motora). P3 solicita silêncio e atende solicitação de uma aluna que relata ter sido agredida por um aluno. (contato corporal com o mesmo) Conversa próximo ao mesmo e

em tom baixo para remediar a situação. P3 explica o circuito a todos e acompanha alunos individualmente na estação de rolamentos (início do circuito) – contato corporal freqüente, auxiliando no desenvolvimento do movimento. P3 atende solicitações dos alunos e adiciona uma bola em uma das estações. P3 retoma ação, sorri corrigindo postura de um aluno e quando um aluno inicia movimento sem supervisão, P3 "Eu deixei você ir? Você poderia ter se machucado..." pedindo ao mesmo que retorne a fila. Todos os alunos realizam a atividade.
- P3 quando do desempenho ruim de um dos alunos, coíbe risadas dos demais e/ou possível chacota. P3 se dirige a lateral da quadra e conversa com um aluno que não é da turma "Pessoal, preciso da colaboração de vocês para dar minha aula tranqüila, posso contar com vocês?". P3 retoma atividade e logo se dirige a um aluno, coloca a mão em se ombro e o dirige para o banco na lateral da quadra: "Porque você xinga?" utilizando tom baixo de voz - COERCITIVO
P3 acompanha desenvolvimento geral da atividade e sorri quando 1 aluna derruba seus óculos na realização do movimento, assina camiseta de duas alunas e as beijam.
- P3 reúne materiais e organiza alunos no centro da quadra, conduzindo alunos que estavam sentados a entrar na roda. Aplica novamente alongamentos com variação e orientações e dá um beijo em cada aluno. Fim da aula (Assina camisetas de alguns alunos)

IMPRESSÕES GERAIS: Docente opta por padronização e especificação de aula em partes inicial, principal e final, sendo o alongamento corporal predominante para início e fim. Fez uso de grande incidência de manifestação corporal e de forma coercitiva deixou alunos de castigo para refletirem sobre seus próprios atos.

Roteiro de Filmagem – 4ª SÉRIE (P4)

Aula 01 – SINOPSE e detalhamento

- Alunos chegam na quadra cujo espaço é isolado por um portão e exclusivo às aulas de Educação Física. P4 apita para que os alunos se reúnam na lateral da quadra. Conversa individualmente com alguns alunos e todos ficam posicionados na lateral da quadra;
- DODGE BALL (JOGOS ELIMINATÓRIOS PARA CAMPEONATO INTER-SALAS – Variação da queima com diversas bolas ao mesmo tempo no jogo, jogador que foi queimado pode retornar a atividade quando um companheiro segurar a bola com as duas mãos, jogo se encerra por tempo e número de jogadores em cada time ou até eliminação de todos os oponentes) P4: "cada sala têm 4 times", "2 times de meninos e de meninas disputam e representam a sala no campeonato o time que ganhar" – Orientações gerais sobre condutas nos jogos (alunos ouvem atentamente) – "Não pode brigar porque perdem", "Se eu ouvir qualquer comentário por causa do jogo fora da quadra, o time será eliminado do campeonato, certo?", refere-se a outra sala: "Com as meninas não houve nenhum problema".
- P4 seleciona 2 meninos e 2 meninas para a escolha dos times e faz a mediação. (Escolha acontece sem problemas), P4 em tom mais sério: "eu quero saber quem deixou pegar a bola e sair jogando?" Aluno devolve a bola no local que encontrou;
- P4 apita e media regras do jogo (meninas jogam primeiro e meninos assistem aguardando a vez). - P4 repreende 2 alunos que provocavam meninas fora da quadra

por meio de apelidos e exige que fiquem na lateral da quadra (encontravam-se atrás de um dos gols).
Troca de times- meninos jogam, P4 acompanha a atividade atentamente, mas sem muitas instruções verbais. Alunos que são queimados aguardam do lado de fora, próximo a P4 sem questionar. P4 posiciona um aluno para reentrada no jogo (contato corporal-ombro), retira uma bola vazia da atividade e alerta: "vai acabar o tempo", "1 minuto".
- Alunos mostram-se muito animados e/ou motivados para a atividade, incluindo as meninas que cantam músicas de incentivo do lado de fora da quadra (meninos haviam feito o mesmo enquanto aguardavam).
- P4 encerra o jogo e inicia novo jogo entre meninas e apenas orienta para que os meninos parem de correr atrás da quadra, atende algumas orientações individuais dos alunos e após breve período pede para que todos sentem na quadra para discussão (orientação coletiva): "sentem, prestem atenção, olha aqui, jogaram bem, foi uma disputa limpa, preferi fazer assim do que sortear quem iria jogar o campeonato", "não dá pra jogar todo mundo, disputando dessa forma achei mais justo", "quem ganhou tudo bem, perdeu tudo bem". P4 repreende 1 aluno que não permaneceu em silêncio – "vou analisar isso na hora de dar nota para vocês" – retoma conteúdo: "espero que vocês torçam para o time que ganhou no campeonato", alguns alunos falam e comentam sobre a atividade. P4 "deixem as bolas, peguem as coisas e podem ir para o lanche" – Aula é encerrada.

Aula 02 – SINOPSE e detalhamento

- P4 inicia a aula reunindo os alunos atrás de um gol, na linha de fundo à sombra e orienta especificações quanto ao agrupamento dos alunos, por escolha dos times realizado pelos próprios alunos, P4 auxilia chamando pelos nomes até que todos sejam escolhidos. P4 chama a atenção de um aluno que se encontra no canto da quadra: "vai jogar ou ficar de fora?"
- P4 distribui coletes aos alunos de um dos times e chama atenção de um aluno que chuta a bola; conversa individualmente com um aluno (manifestação emocional-sorriso);
- P4 retoma conteúdo da aula anterior: "Na última aula o jogo não saiu correto" e repassa regras da atividade com início;
- JOGO DOS DEZ PASSES (atividade utilizando 4 times sendo a quadra dividida em 2 espaços, trabalha diretamente lançamento e recepção de bola). Um aluno questiona docente sobre regra do jogo, P4 pára atividade e novamente explica. Outro aluno relata não receber a bola, P4: "mas você só fica brincando, pula na trave, como vai pegar a bola?" Alguns alunos permanecem parados, sem participação efetiva na atividade, P4 pede para que participem mais. 1 aluno não participa da atividade em si, permanecendo sentado atrás do gol.
- P4 acompanha atividade, dando orientações específicas do jogo: "não vale bloquear", interrompe a atividade e orienta alunos e times que estão perdendo: "time de colete, olha a estratégia". Repreende um aluno que está sem o tênis: "João Marcos, cadê o tênis"
- P4 continua acompanhando a atividade e"time de colete não consegue criar estratégias", controlando pontuação do jogo e dando exemplos "A Mariana está marcando o tempo todo"

- Outras orientações são dadas e P4 permite que alunos bebam água, informando o time que ganhou. Alunos começam a guardar os coletes "ainda não acabou a aula, hoje o jogo foi melhor, apenas faltou estratégia", "achei legal a marcação da bárbara", "as meninas melhoraram". P4 permite que os 10 minutos finais da aula seja livre e encerra a mesma.

Aula 03 – SINOPSE e detalhamento

- P4, como habitualmente, conduz os alunos até a quadra vindos da sala de aula e solicita para que se dirijam à linha lateral branca. Alguns alunos já se organizam com as bolas para a atividade, colocando-as no centro da quadra. P4 registra alguns dados em uma prancheta, enquanto alunos mostram entusiasmo sendo que meninas trazem Pom-Pom para utilização na torcida.
- P4 chama atenção de todos, pedindo para que deixem a bola no lugar e realiza chamada dos alunos: "vem aqui, fecha a boca", "eu vou tirar o time de vocês do torneio", "já falei que quando estou fazendo chamada quero silêncio", alunos obedecem e alguns alunos brincam sem maiores problemas enquanto esperam o fim da chamada.
- TORNEIO DE DODGE BALL (Referente à aula 01- sinopse acima) – P4: "não quero ver ninguém na hora do jogo do outro lado da quadra", "não quero saber de ninguém xingando ninguém", "ninguém xingando a outra torcida".
- P4 orienta para organização dos times, jogo das meninas, entre as que ganharam e perderam na aula 01. Jogo se inicia e uma menina reclama da provocação de meninos do lado de fora da quadra, P4 pede para que parem e os mesmos obedecem. P4 acompanha a atividade sem muitas orientações, entretanto, chama atenção para novas provocações: "olha a gracinha".
- P4 encerra jogo feminino e chama meninos para o jogo que se inicia. P4 solicita ajuda de 2 alunas para que dêem um recado para a outra turma e se mantêm no centro da quadra com poucas instruções aos alunos.
- Após um tempo o jogo é encerrado e P4 reúne os alunos na lateral da quadra (bancos), pedindo para que sentem e que os times masculino e feminino, ganhadores e perdedores estejam próximos para "a hora que eu chamar estiver tudo pronto". Conversa com alunos e sorri (manifestação emocional). P4 e alunos aguardam a outra turma para dar início ao torneio. Encerrada a aula.

Obs. A aula em questão configurou-se como dupla e a atividade do jogo em si se configurou como preparatório para o campeonato inter-salas que ocorreria a seguir. Convencionamos que como intuito de análise seria recomendável e assim o fizemos utilizar outra aula e não a do torneio para utilização na pesquisa.

Aula 04 – SINOPSE e detalhamento

- P4 desce com os alunos e os conduz até a linha de fundo da quadra. Alunos se aproximam e P4 realiza a chamada em tom de voz baixo, sem exaltação dos alunos. Um dos alunos no fim da chamada pega uma bola de vôlei e começa a bater no chão, P4 apenas olha a cena e o aluno recoloca a bola no lugar que encontrou.
- FUNDAMENTOS DO VOLEIBOL (INICIAÇÃO ESPORTIVA): P4 inicia "prestem atenção agora, a gente vai começar a aula de voleibol, que eu passei lá na lousa", "vamos ver o saque, vamos dividir 3 colunas, é a primeira coisa que quero de vocês".

P4 explica dimensões da linha da quadra de voleibol "onde vocês estão é a linha de fundo, onde há o saque", "ninguém pode pisar na linha para sacar" – alunos ouvem com atenção. "Já vou avisando que dói a mão, a bola é dura" – alguns alunos a questionam.
- P4 inicia um alongamento breve com os alunos (membros superiores), docente demonstra movimentos e alunos repetem. "Voleibol não precisa ser alto, precisa ser rápido", "a bola não pode cair no chão", "3 colunas na linha de fundo". P4 pede para que 3 alunos passem para a outro lado da quadra "vocês terão a função de devolver a bola que chegar desse lado", "nós temos 3 bolas para trabalhar, cada um dá um saque" – alguns alunos aguardam na coluna e fazem barulho, P4 repreende "Vocês não são mais 1ª série, são 4ª série, se não prestarem atenção na hora de fazer, farão errado".
- P4 demonstra como realizar o fundamento do saque (por baixo), dando instruções necessárias. Quando o saque é dado alunos ficam extasiados e ansiosos por participação. Atividade se inicia e apenas um aluno não participa por estar com a mão enfaixada. P4 acompanha atentamente, sem intervenção. P4 apita e troca alunos de lugar (alunos que devolviam as bolas) e depois pára a atividade.
- P4: "deixei passar a primeira vez e agora eu vou corrigir", "a única pessoa que fez certo foi o Caio" – P4 explica os erros, "presta atenção, eu não vou falar de novo", corrige posicionamento do saque "não pode pisar, fica longe da linha", "tem um limite que eu tenho que parar", P4 corrige posições (flexão de perna e posição dos braços) "isso é um erro, não ouve o que o professor fala" Faz uma comparação com aluno de outra turma: "O Renan da outra sala mesmo fazendo errado a bola passa, por quê? Ele é grandão, têm força" Vocês não têm, se fizerem errado a bola não vai".
- P4 questiona se há algum canhoto na turma e explica alternância de membros para aluno. P4 demonstra novamente fundamento e os erros cometidos e reinicia atividade.
- P4 aprova movimento de alguns alunos "bem Leonardo", "têm que colocar mais força". Após breve período, P4 apita e explica sobre o saque por cima: "vocês provavelmente ainda não vão conseguir, pode tentar sacar por baixo também". Explica fundamento do vôlei: "têm que concentrar no que vocês estão fazendo, pensar no que vocês têm que fazer". P4 critica postura de alguns alunos com barulho "a outra 4ª série está com muito mais vontade de aprender voleibol", "quantas vezes vou ter que chamar a atenção de vocês?"
- P4 retoma orientações "jogar voleibol não é fácil, vocês não vão sair da 4ª série sabendo jogar, vocês vão sair sabendo as posições, vão começar a jogar quando treinar todos os dias". Atividade se inicia. P4 corrige alguns alunos, auxilia 1 aluna que a questiona sobre movimento correto e sorri (manifestação emocional) com uma bola que quase a acerta.
- P4 apita e pede para que sentem (orientação coletiva): "pelo 1º dia de vocês está ótimo", "alguns tiveram dificuldades", "não irão sair da 4ª série sabendo jogar" – explica pequenos detalhes de posicionamento que fazem a diferença no jogo: "na próxima aula faremos o toque e a manchete".
- 1 aluno comenta sobre o posicionamento errado do outro aluno, P4 interfere "o que interessa o que o Gabriel fez?" "parem de falar do erro do outro" – 1 aluno levanta a mão, P4 "se for para falar do outro nem precisa falar" Novas orientações e aula é encerrada.

IMPRESSÕES GERAIS: Docente se utilizou de instruções claras e objetivas, mostrou-se séria, de pouco dialógo com alunos e baixa incidência de manifestações emocionais, além de uso constante de orientações coletivas e avaliações positivas acerca do desenvolvimento das aulas.

ANEXO – DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES

JOGO DO APITO – atividade de deslocamento e atenção ao sinal sonoro. O número de sinais sonoros relaciona-se a uma determinada ação como por exemplo: um apito- dar a mão para amigo, dois apitos- bate a mão com o amigo, etc;

TOURINHO – atividade de coordenação motora e precisão, na qual garrafas ficam ao centro da quadra e alunos com a mãe e posteriormente a cabeça devem derrubá-las e marcar pontos para o lado que defendem;

RODA CANTADA / LENCINHO BRANCO - atividade de cunho musical na qual alunos permanecem sentados em roda batendo palmas e cantando, variando apenas os movimentos;

PEGA-CORRENTE – atividade de movimentação iniciada apenas com um pegador e quando este consegue alcançar outros colegas, devem seguir de mãos dadas formando uma corrente, até que todos sejam pegos;

BOLA AO CESTO – atividade de coordenação motora, envolvendo força e precisão na quais os alunos devem arremessar bolas ao cesto de basquete, variando apenas a distância para o arremesso;

CORRE COTIA – escolha inicial de dois alunos, sendo um pegador e um "alvo" e todos os outros alunos devem permanecer sentados por todo espaço da quadra, o aluno como alvo deve saltar as pernas estendidas de um aluno sentado que passa a ser o pegador;

BASE 4 – atividade consiste na fixação do campo de jogo de 4 bases e 2 equipes (uma de defesa e outra de ataque). A equipe de defesa deve se espalhar próximo as bases que ainda contará com um cesto ao centro do campo. A equipe de ataque, um por vez deve chutar a bola o mais longe possível dos jogadores de defesa para que possa perpassar as 4 bases antes que a bola chegue ao cesto no centro de campo, a pontuação acontece quando os alunos ultrapassam todas as bases;

PEGA-PEGA NA LINHA – atividade de movimentação e lateralidade, na qual o pegador e os "alvos" devem correr apenas nas linhas estipuladas pelo professor utilizando a quadra poli-esportiva;

QUEIMADA – jogo tradicional de queima da qual um time disputa com o outro quem acerta mais jogadores, nesta versão a mão e a cabeça são "frias", ou seja, quando acertadas tais partes não há problema em seguir o jogo, quando jogadores são "queimados" devem seguir para serem vigias na linha de fundo da quadra;

FUTEBOL – jogo tradicional, com regras básicas do futebol de salão, mediados pelo professor;

ENFEITIÇADO – atividade de movimentação e cooperação, na qual o pegador quando toca um "alvo" este deve ficar imóvel (congelar/receber feitiço) e só é liberto de tal

condição quando outro aluno toca em sua cabeça para que possa se movimentar novamente;

MORTO VIVO – atividade de volta à calma, com alunos sentados respondentes as instruções do professor. Quando este fala "vivo" alunos estendem as pernas e os braços, quando este fala "morto" alunos recolhem braços e pernas. Os alunos que errarem a seqüência deitam e aguardam desfecho da atividade;

JOGO DO BOLICHE – atividade de precisão, dividida por duplas, com disputa entre duas duplas de quem mais acerta os pinos (garrafas plásticas);

ZIG-ZAG - 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;

GINÁSTICA GERAL – atividade de coordenação motora com alunos espalhados pela quadra e atendendo pedidos da professora (andar em um pé só, andar na ponta do pé, etc). Professora ainda solicita que alunos se reúnam em grupos por números ou por meio da combinação de resultados (3+2; 15-5, etc.);

DODGE-BALL – atividade consiste em uma queimada variada com utilização de diversas bolas e exclusão temporária, uma vez que os alunos que são "queimados" podem retornar a atividade quando um aluno do seu time que ainda estiver em quadra segurar a bola na mão, sem que caia no chão;

JOGO DOS DEZ PASSES – atividade pré-desportiva que têm por objetivo que um time troque dez passes utilizando as mãos sem que outro time consiga pegar a bola, vence quem obter a seqüência primeiro;

OBS – A seqüência de atividades descritas anteriormente obedeceu ao ordenamento das atividades citadas no desenvolvimento do estudo (1ª à 4ª séries, respectivamente).

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo