

A relação e o comportamento intrageracionais dos alunos da escola “Adão Benezath”

The intragerational relationship and behavior of students at the "Adão Benezath" school

Jader Vinicius da Silva Rocha
Wagner dos Santos
Jardel da Silva Rocha

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as relações intrageracionais de alunos do 5º ano da “EMEF Adão Benezath”. Ele nasceu das experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sobretudo, no momento em que realizamos as intervenções nas práticas cotidianas. A metodologia foi qualitativa do tipo estudo de caso e tem como instrumento a observação com registros com o diário de campo. As observações evidenciam a necessidade de desnaturalizarmos o olhar adultocêntrico no sentido de ver com estranhamento aquilo que se apresenta como comum nesse caso algumas brincadeiras que caracterizamos como brigas ou desentendimentos entre os alunos. Nesse movimento, percebemos que a violência entre os alunos, muitas vezes, ocorria em brincadeiras de lutas, acompanhadas de disputas por espaço, lugar e poder.

Palavras-Chave: Relações Intrageracionais. Olhar adultocêntrico. Formação de professores.

Abstract: The present article aimed to analyze the intra-generational relationships of students of the 5th year of “EMEF Adão Benezath”. He it was born from the experiences lived in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships, especially, at the moment when we carry out the interventions in daily practices. The methodology was qualitative of the case study type and uses observation with records with the field diary as an instrument. The observations show the need to denaturalize the adult-centered look in the sense of seeing with strangeness what appears as common in this case, some games that we characterize as fights or disagreements among students. In this movement, we noticed that the violence among the students, often occurred in games of struggle, accompanied by disputes over space, place and power.

Keywords: Intragerational relations. Adult-centered look. Teacher formation.

Introdução

Esse estudo nasceu das observações e experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, na escola municipal de ensino fundamental Adão Benezath, localizada na cidade de Vitória- ES. Ele tem como objetivo analisar as relações intrageracionais a qual analisamos a violência nas brincadeiras de alunos do 5º ano. O interesse pelo tema em questão se deu quando o bolsista do PIBID realizou as aulas



chamadas de diagnósticas, que são as aulas para observação da turma. Foi constatada uma relação parcialmente violenta por parte dos alunos, e uma mudança de comportamento como observamos nas intervenções.

As nossas observações iniciais indicavam uma atitude violenta entre as crianças, com mudança de comportamento na troca de professores. A questão que emergiu foi: em que medida nosso olhar adultocêntrico consegue captar as diferentes formas de interação das crianças, compreendendo, inclusive o que se apresenta atitudes violentas como manifestação do brincar?

O objetivo do texto é analisar as relações sociais estabelecidas pelas crianças no contexto escolar, tendo como foco suas atitudes e comportamentos. Para tanto nos debruçamos na relação entre alunos-alunos, alunos-professores, seu convívio na sala de aula e a interação entre eles durante as aulas de Educação Física.

Pesquisar sobre essas relações possui ao menos duas relevâncias: social e acadêmica. No que concerne a relevância social, a pesquisa irá contribuir para as relações que se dão dentro da escola, onde o professor poderá mediar melhor as formas de socialização, muitas vezes, visto com estranhamento aquilo que se apresenta como comum.

No que diz respeito à relevância acadêmica irá contribuir para novos estudos e mudanças do olhar do adulto em relação ao comportamento das crianças, contribuindo em novas formas de conhecimentos, aprimorando assim a atuação.

Metodologia

Essa pesquisa é qualitativa do tipo estudo de casos.

A pesquisa nasce de uma preocupação com alguma questão, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis (BUJES, 2002, p. 14).

Nossa metodologia está pautada no estudo de casos, que se caracteriza por ser um tipo de pesquisa que apresenta como objeto uma unidade que se possa analisar de forma mais aprofundada. Visando, ao exame detalhado de



um ambiente, ou de um local, ou de uma situação qualquer, ou ainda de um determinado objeto, ou simplesmente de um sujeito ou de uma situação. Pode ser conceituada então, como um modo de coletar informações específicas e detalhadas, frequentemente de natureza pessoal, envolvendo o pesquisador, sobre o comportamento de um indivíduo ou grupo de indivíduos em uma determinada situação e durante um período dado de tempo.

Segundo Yin (2005) trata-se de uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro do seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas.

Mas, de forma geral, o Estudo de Caso visa proporcionar certa vivência da realidade, tendo por base a discussão, a análise e a busca de solução de um determinado problema extraído da vida real. Em verdade, trata-se de uma estratégia metodológica de amplo uso, quando se pretende responder as questões 'como' e 'por que' determinadas situações ou fenômenos ocorrem, principalmente quando se dispõe de poucas possibilidades de interferência ou de controle sobre os eventos estudados.

O caso que caracteriza essa pesquisa é o estudo das relações e o comportamento que se dá entre os alunos, e como o olhar do adulto interfere nessas relações.

Essa pesquisa foi realizada com a turma de 5º Ano, a faixa etária dos alunos é de 9 a 10 anos, a sala conta com 19 alunos, sendo 9 meninos e 10 meninas.

A escolha da turma do 5º Ano A, da escola Adão Benezath, foi feita a partir dos horários disponíveis da aula de Educação Física, nos dias de terça e quinta-feira, dias esses que foram disponibilizados para que os bolsistas pudessem fazer observação e intervenção nas aulas. Sendo que nos outros dias das semanas, eram disponíveis para planejamento junto com o professor supervisor.

Como instrumento na observação para a produção de dados, utilizamos a observação por meio de registro em diário de campo. De acordo com Gil (2008) o diário de campo é um instrumento utilizado pelos investigadores para



registrar e anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados e analisados.

Neste sentido, o diário de campo é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados. Ainda segundo Gil (2008) cada investigador possui sua própria metodologia na hora de levar a cabo o seu diário de campo.

A observação da turma ocorreu em um período de seis meses, duas vezes por semana. O foco da observação foi a relação que se estabeleciam entre os alunos, entre alunos e professores, e como o olhar do adulto influencia para a compreensão das brincadeiras.

Durante a pesquisa buscamos desconstruir a ideia de alunos ao qual estão na escola apenas para estudar, mas sim percebê-los como criança, além disso, analisamos a turma por meio das falas dos alunos, buscando compreender o que elas nos revelam. Nosso objetivo foi entender a relação e o comportamento intrageracionais (meninos, meninos e meninas, entre as meninas) nos seus diferentes contextos. Essas questões foram abordadas diante de situações reais que foram captadas nos diferentes contextos da escola, registrado em diário de campo.

Análise e Discussão dos Dados

A observação foi feita com os sujeitos (alunos) no ambiente escolar, focando como eram estabelecidas as relações intrageracionais. O que foi bastante presente na turma foi a relação de gênero estabelecida entre eles, onde os meninos convivem entre si e as meninas entre elas. O lado comportamental foi bastante observado, principalmente em sala de aula, em que verificamos a questão de hierarquia que uns exercem sobre os outros. Os alunos encontravam-se separados em seus meios de convívio dentro da sala de aula, como foi visto durante uma aula em que o professor separou grupos para que pudessem fazer uma pesquisa sobre as “Confederações de Futebol”, um grupo de meninos foi o que mais reclamou por ter que fazer a pesquisa com algumas meninas ou até mesmo com alguns meninos que eles consideram “chatos”.



As questões de gênero permeiam diversas instâncias sociais, inclusive o contexto escolar (MEYER; SOARES, 2004). Louro (2001) focaliza como a aula de Educação Física torna-se um contexto de elaboração das identidades de gênero, construindo masculinidades e feminilidades a partir da participação em atividades corporais:

“Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de EF esse processo é, geralmente mais explícito e evidente” (LOURO, 2001, p. 72).

Essa realidade foi observada no cotidiano escolar, como narrativa abaixo:

Os alunos aparentam ser individualistas e a turma é bem dividida, os meninos sentam de um lado da sala e as meninas de outro, a questão de gênero na turma é muito forte. Os meninos não falam muito com as meninas, brincam entre eles e se algum menino conversar com alguma menina eles chamam o menino de “frutinha” e fazem piadas o tempo todo com o mesmo. (Diário de Campo, 2014).

A maioria dos meninos não conversava com as meninas ou quando se falavam era para fazer alguma brincadeira ou piada, como percebemos em uma das nossas intervenções, em que nós professores pedimos para que os alunos dividissem a sala em grupos, e cada grupo teria que ter 2 ou mais meninas compondo ele, e um aluno nos relatou:

Professor eu não vou brincar com a aluna (Z) porque ela é menina e quem brinca com menina é menina. (Diário de Campo, 2014).

O discurso acima está relacionado com a construção da identidade dos alunos. Vianna (apud SOUZA JR, 2004) admite que em nossa sociedade as diferenças entre homens e mulheres são normalmente remetidas diretamente ao sexo. Usar acessório rosa, praticar esportes, ou brincar de bonecas, por exemplo, são características que culturalmente são definidas como específicas para cada gênero.



Durante as aulas de educação física percebemos também essa diferença de gênero quando propomos a brincadeira de queimada e a maioria dos alunos meninos nos disse como explicitado a seguir:

Queimada é coisa de menina, homem joga futebol. (Diário de Campo, 2014).

Vimos que nas brincadeiras que necessitavam de mais força, como por exemplo, a queimada, os meninos geralmente jogavam a bola para machucar as meninas, e quando perguntávamos o porquê da força eles nos respondiam que elas que quiseram brincar, então que agentassem as boladas.

As alunas tendem a focalizar o discurso na violência dos alunos, traduzida pela “brutalidade”, que representa ameaça de lesão física. A presença dos alunos na brincadeira da queimada tende a intimidar as alunas, que muitas vezes optaram por tornarem-se coadjuvantes, sem terem iniciativa em participar:

Quando as meninas estão sozinhas, a gente tem uma coragem maior de tentar jogar (Aluna X); ou como ressalta outra aluna: Eu prefiro as aulas separadas, porque os garotos são muito brutos. (Diário de Campo, 2014).

O mesmo quadro foi encontrado por Andrade (2005), sobre as representações sociais de alunas sobre a sua auto-exclusão nas aulas de Educação Física, quando identificou a brutalidade dos alunos em relação às alunas como um dos elementos constituintes das representações sociais das alunas que contribuíam para a sua auto-exclusão das aulas.

O que nos chamou atenção foram as brincadeiras praticadas pelos meninos, principalmente as “lutinhas”, que se estabeleciam entre eles, o que para nós era visto como “brigas” para eles, na maioria das vezes, era praticada como apenas uma brincadeira.

A partir daí começamos a ficar mais atentos e estarmos mais sensíveis para interpretar as diferentes linguagens das crianças, que muitas vezes pode ser analisada por nós adultos de outras formas e para elas apenas se relacionam e se materializam como modo de gestos e expressões de linguagens.



Ministrando uma das nossas aulas, percebemos que 2 alunos estavam no chão disputando força, aos nossos olhos eles estavam brigando, chegamos para separarmos e indagamos o porquê eles estavam brigando, os dois alunos responderam conforme demonstra o diário de campo:

Tio nós estamos brincando de lutinha, isso não é briga, estamos apenas brincando. (Diário de Campo, 2014).

A partir dessa situação, começamos a olhar as brincadeiras dos alunos com outros olhos, e percebemos que muitas vezes o que para nós adultos é considerado uma briga, ou desentendimentos entre alunos na verdade é uma brincadeira para eles.

Para Vygotsky (2007), na abordagem histórico-cultural, brincar é satisfazer necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitas. O brincar seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado. As duas principais características colocadas pelo autor são as regras e a situação imaginária, sempre presente nas brincadeiras. De acordo com essa teoria, quando as crianças brincam, elas utilizam muito a situação imaginária, a imaginação está muito presente, enquanto as regras ficam mais ocultas, mas não deixam de existir.

Percebemos que a violência entre os alunos, muitas vezes, eram brincadeiras de lutas, mas que também estavam acompanhadas de disputas por espaço, lugar e poder, conforme demonstra o trecho do diário de campo:

Em uma das aulas o professor solicitou um trabalho para a turma, e disse que só sairia dali se o aluno X escrevesse o trabalho e lesse na frente da turma, o aluno foi para frente da turma e ficou ali com o papel na mão 10 minutos, os demais alunos se movimentaram, alguns apelavam para ele falar, outros ameaçavam dizendo que ele iria apanhar, outros queriam pagar para ele falar, porque ele estava atrasando a aula de Educação Física. (Diário de Campo, 2014).

O aluno citado acima no diário de campo tinha dificuldade de falar, nós não conseguíamos identificar se era problema de saúde ou se era vergonha e timidez, alguns alunos nos relataram que ele falava quando queria. Em uma das nossas intervenções o fizemos falar porque estávamos fazendo o levantamento de dados dos alunos, e perguntamos qual era o seu nome, ele



olhou para o lado para ver se não tinha nenhum colega olhando para ele, quando percebeu que não tinha ninguém o assistindo ele nos disse seu nome completo.

Outra situação que nos fez ver de outra forma o comportamento dos alunos foi em uma aula que fizemos na sala de informática, utilizamos a aula para fazer uma pesquisa. Alguns alunos estavam dispersos, começamos a observar que alguns alunos estavam com o dedo cruzado, quando algum aluno falava uma palavra com a letra 'A' esse aluno era penalizado com um empurrão nas costas. Ao intervimos, perguntamos o porquê de tanta agressividade e um dos alunos nos relatou:

Não é violento tio, estamos apenas brincando de frutinha, não se pode falar nenhuma palavra com a letra (A) se o dedo não estiver cruzado. (Diário de Campo, 2014).

Nesse momento, recordamos que na nossa infância, nós brincávamos dessa forma e a fala do aluno nos fez refletir em como que nosso olhar adulto muitas vezes influencia o comportamento e as brincadeiras deles, por um instante nos lembramos que brincávamos da mesma forma e que isso para nós na infância não era briga, ou uma forma de agredir o outro colega, mas simplesmente uma forma de brincar.

Kincheloe (1997) afirma que a infância não é um momento decidido nem pela natureza humana, nem pela biologia. Há, nos diferentes textos sobre o que é a infância, uma disputa para fixar, hegemonicamente, um significado para a mesma. Franklin (apud SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17) lembra que a infância não é uma experiência universal, nem natural, de duração fixa, mas está vinculada aos significados dados pela cultura e pela história individual de cada um.

Como bem definem Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 69), "a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma invenção social, de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais". Esses autores procuram frisar que é preciso entender a infância como construção social que não pode ser



dissociada de outras variáveis da análise social, como gênero, raça, classe, geração e outros.

Sugere que é preciso ver as crianças como sujeitos ativos em face das estruturas e dos processos sociais e defendem que para estudar as culturas e as relações entre as mesmas, é preciso sair somente da perspectiva do adulto e proceder a desconstrução de imagens mitificadas e estereotipadas acerca das crianças, que perpassam nos discursos, nas práticas e, em geral, nas formas mais variadas de representação da infância (PINTO, 1997, p. 68).

Ao longo das aulas e intervenções começamos a desmitificar as brincadeiras de lutas, que muitas vezes se passavam por nossos olhos como brigas entre os alunos, vimos que na maioria das vezes eles estavam apenas reproduzindo o que eles viam em casa através dos diversos contatos com o mundo. Como extraímos do diário de campo:

Em uma das aulas, nós estávamos aplicando a brincadeira chamada bets, e vimos que os alunos estavam pegando o taco e brincando como se fosse uma espada, perguntamos o que eles estavam fazendo e um dos alunos nos disse que estavam brincando [...]. Perguntamos onde eles aprendiam aqueles movimentos de lutas, e eles relataram que assistem televisão, e nos perguntou se não assistimos desenhos ou mma (artes marciais, mistas). (Diário de Campo, 2014).

Sarmiento (2005) destaca que as crianças apresentam modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e ação próprias das crianças.

As culturas de pares são, portanto, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 34). Essas ações e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações.

Ainda segundo Vygotsky (2007) a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na



apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

Analisando essa afirmação acima podemos tomar como exemplo os esportes de luta que hoje cercam nossas crianças, por exemplo, o MMA (artes marciais mistas) vem se tornando um esporte que vem sendo regularmente exibido na TV aberta brasileira, além de estar em grande parte da mídia publicitária, por meio de propagandas na internet, televisão, além de grandes eventos que são realizados no Brasil e no mundo.

Ainda é fundamental ressaltar que, com a centralidade na mídia, o MMA passou a fazer parte do cotidiano das crianças e dos jovens. Com base nisso, é possível compreender como essa luta pode estabelecer um diálogo simbólico entre os desejos dessas faixas etárias e a sua concretização. Ou seja, houve massificação do MMA também porque essa luta reflete o interesse e os anseios dos seus telespectadores fidelizado.

Vimos que em muitas vezes na aula, os alunos ficavam brincando de “lutinhas”, e isso tem relação com o que eles assistem em casa, na rua, no jornal, na mídia em geral, em uma das intervenções percebemos um grande número de meninos brincando de (lutinha), ficamos observando e no final vimos que eles estavam apenas reproduzindo o que olham em outros locais, perguntamos onde que eles aprendiam aqueles golpes, e um deles nos disse: Eu vejo o Anderson Silva lutando tio, ele é muito bom, meu pai me colocou no Jiu-Jítsu para eu aprender. (Diário de Campo, 2014).

Outro elemento social que compõe a sociedade e que atinge principalmente o ambiente infantil são os desenhos animados, que nas suas cenas trazem vários comportamentos que os alunos tendem a reproduzir a cultura e alguns aspectos destes desenhos.

Assim, as brincadeiras originadas dos desenhos animados apresentam um atrativo a mais, pois incentivam o diálogo sobre os episódios e proporcionam diferentes formas de brincar com a linguagem e os personagens transmitidos pelos desenhos animados, além de serem uma referência comum entre eles.

Para Brougère (2004, p. 272), esse momento de interação entre o desenho animado e a brincadeira expõe de certa maneira,



[...] o peso midiático deles, a relação que mantêm com a cultura infantil leva-os a sair do espaço do quarto familiar, para se mostrar no espaço público onde todos o conhecem... o status de objetos da moda exerce uma pressão sobre o desejo de partilhar a brincadeira. Eles têm grandes possibilidades de serem conhecidos e possuídos, senão por todos, ao menos por várias crianças de uma mesma faixa etária.

A influência que a TV exerce sobre a criança e o espaço onde a brincadeira acontece promove o desejo brincante de manifestar suas brincadeiras favoritas e, uma delas, a brincadeira de guerra faz expressar a agressividade e a temática da luta entre os pares, principalmente na escola.

Conseqüentemente, a relação da criança com a cultura lúdica é adquirida e produzida por meio das interações sociais, permitindo que ela desenvolva várias competências que pode utilizar no momento da brincadeira, como a sua capacidade de imaginação, de fazer de conta e de socialização.

O contexto em que a criança vive, ou seja, o contexto social é muito importante para nos revelar os tipos de brincadeiras que elas estão realizando. Para Brougère (2002) o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social. Para ele, a criança é um ser social e aprende a brincar.

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2001, p.105). Ao mesmo tempo em que a brincadeira está imersa em um determinado contexto social, ela tem vários significados. Dependendo da situação, um mesmo comportamento pode ter significações diferentes.

Considerações Finais

As observações iniciais evidenciam a necessidade de desnaturalizarmos o olhar no sentido de ver com estranhamento aquilo que se apresenta como comum. Nesse movimento, percebemos que a violência entre os alunos, muitas vezes, eram brincadeiras de lutas, mas que também estavam acompanhadas de disputas por espaço, lugar e poder.



As relações estabelecidas entre gêneros e crianças de outras turmas são reveladoras desta disputa, já que sinalizam a luta pelo reconhecimento dos pares. A divisão por gênero se inicia desde a sala de aula, sentando meninas de um lado e meninos de outro. Essa questão também se apresenta na aula de Educação Física já que os meninos, principalmente, resistem em fazer atividades que, em sua visão, são “coisas” de meninas. Sobre o assunto, não podemos desconsiderar a própria constituição social de suas identidades e as implicações culturais desse processo.

Por fim, destacamos a violência verbal e física exercida por um pequeno grupo de aluno a um colega que tem dificuldade na comunicação oral. Este movimento traz pistas sobre a possibilidade da presença do *bullying* no contexto escolar.

As análises deste estudo indicam a necessidade de continuarmos produzindo novos estudos, que atendam à especificidade dos comportamentos das crianças e do nosso olhar para os comportamentos em relação às brincadeiras, que não são as mesmas em lugar algum e, por isso, precisam ser constantemente problematizadas. Essa discussão nos remete à necessidade de aprofundar e elucidar as questões da infância e as suas transformações na construção da identidade.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ANDRADE, E. B. As representações sociais de alunas sobre sua auto-exclusão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. *In*: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 9. **Anais** [...]. Niterói: DEFD-UFF, 2005. p.102-105. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/as-representacoes-sociais-alunas-sobre-sua-auto-exclusao-nas-aulas-educacao-fisica-ensino-medio/>. Acesso em: 30 jun. 2015.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.



_____. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KINCHELOE, J. L. McDonald's, poder e crianças: Ronald McDonald faz tudo por você. *In*: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C., SANTOS, E. S. (org.). **Identidade Social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED/RS, 1997. p.69-97.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. *In*: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

PINTO, M. A infância como construção social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SOUZA JR, O. M. Educação Física Escolar, Co-Educação e Questões de Gênero. *In*: DARIDO, S.C.; MAITINO, E.M. (org.). **Pedagogia Cidadã: caderno de formação, Educação Física**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. Arqueologia de la escuela. Madrid: La o Piqueta, 1991. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.



VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R.K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sobre os autores

37

Jader Vinicius da Silva Rocha

jaderviniciusrocha@gmail.com

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas (PPGCF) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), CAPES 5, pelo Laboratório de Neuroreabilitação e Neuromodulação - GEPENN. Graduado em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde atuou no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Graduado em Educação Física Bacharelado no Claretiano Rede de Educação. Pós-Graduando em Treinamento de Força, LADTEF- EEFD - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Wagner dos Santos

wagnercefd@gmail.com

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Atualmente é professor do Curso de Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Atualmente é Subcoordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Foi Coordenador do PIBID/Educação Física da UFES e Subcoordenador do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogas do Ensino Médio da Rede Estadual do Espírito Santo. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Jardel da Silva Rocha

jardelsrocha@gmail.com

Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2008). Pós-Graduado em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Multivix (2009) e em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores pela UFES (2018). Atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), CEUNES/UFES. Foi Professor da Prefeitura Municipal de São Mateus, Prefeitura Municipal de Pedro Canário e da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES.

