

ALINE SANTOS SOUZA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A
TEORIA DOS ESTILOS PARENTAIS**

CAMPINAS

2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ALINE SANTOS SOUZA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A
TEORIA DOS ESTILOS PARENTAIS**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Prodócimo

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Graduação da Faculdade
de Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título Licenciada em Educação Física.

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
MONOGRAFIA DEFENDIDA PELA ALUNA ALINE SANTOS
SOUZA, E ORIENTADO PELA PROF^a. DR^a. ELAINE
PRODÓCIMO.**

Assinatura da Orientadora

CAMPINAS, 2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR ANDRÉIA DA SILVA MANZATO – CRB8/7292
BIBLIOTECA “PROFESSOR ASDRÚBAL FERREIRA BATISTA”
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UNICAMP

So89p Souza, Aline Santos, 1992-
Práticas educativas de professores de educação física do ensino fundamental e sua relação com a teoria dos estilos parentais / Aline Santos Souza. – Campinas, SP: [s.n], 2014.

Orientador: Elaine Prodócimo.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Estilos Parentais. 2. Educação Física Escolar. 3. Autoridade.
I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Educational practices of physical education teachers of elementary school and its relation with the parenting styles theory

Palavras-chaves em inglês:

Parenting Styles

Physical Education

Authority

Titulação: Licenciatura em Educação Física

Banca examinadora:

Elaine Prodócimo [orientador]

Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão

Data da defesa: 19-12-2014

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora ELAINE PRODÓCIMO

Orientadora

Professor Doutorando ARNALDO SIFUENTES PINHEIRO LEITÃO

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por proverem relações ricas em significados e sentimentos: as valiosas intervenções, os duros castigos, os doces risos... Agradeço ainda sua surpreendente força, vontade e convicção, que os fizeram transpor as montanhas das desigualdades sociais e garantir aos seus filhos oportunidades de acesso, escolha e autonomia.

Ao Daniel Veras (Zilupi) por fazer-me acreditar no impossível e por tornar meus dias mais felizes.

À Viviane (Vivi) e à Lucila (Lulu): uma pelo conhecimento acadêmico extenso, a outra pelo conhecimento das “coisas da vida”. Ambas pelo apoio, carinho e acolhimento.

Aos meus irmãos Sueli (Duda), Denise (Dê) e Bruno (Buno), pelo apoio, pelas risadas e pelos momentos de reflexão sobre o mundo. E aos meus irmãos “consequentes”: William, Filipe, Luisa e Hugo, que me fizeram acreditar que a vida coloca as pessoas certas em nosso caminho.

Agradeço aos meus mestres que muito me ensinaram e que mesmo sob as perspectivas nem sempre positivas da educação pública, persistiram e confiaram em meu sucesso. Nesse sentido, agradecimentos especiais à professora Marta, a semeadora da curiosidade, primeira e inesquecível. Ao professor Paulo Ciaccio, o “Hitler pedagógico”, e ao professor Jocimar Daolio, que me ajudaram a construir uma visão mais crítica sobre o mundo. E à professora Elaine, por sua paciência, competência e compreensão, além de sua visão inspiradora e esclarecedora sobre a Educação Física Escolar. Os ensinamentos e intervenções desses mestres perdurarão por toda minha vida.

Ao Paulo (Thunder), por orientar-me em meus primeiros dias da graduação e por conduzir-me aos caminhos da licenciatura.

À Bruna, à Agnes, à Marina, à Marcela e à Simone, componentes da “gangue” das meninas, colegas de turma e amigas para a vida, cujas cantorias e conversas tornaram mais prazerosa a experiência de graduanda.

Ao Flávio e ao Fernando, homens “da linguagem”, por me aceitarem em sua “facção” e por me proporcionarem reflexões e debates sobre os mais variados temas, que com certeza influenciaram as palavras deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Violências (GEPEVs), por trazer temas sempre pertinentes e discussões enriquecedoras.

E, finalmente, aos voluntários desta pesquisa, que se dispuseram tão cordialmente a participar desta experiência.

A todos, meus mais sinceros agradecimentos.

SOUZA, Aline Santos. **PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DOS ESTILOS PARENTAIS**. 2014, xx f., Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RESUMO

As relações interpessoais são essenciais para a formação e inserção dos indivíduos na sociedade. Na escola, como instituição social encarregada de integrar os novos indivíduos na cultura dos conhecimentos historicamente construídos, essas relações ocorrem das mais variadas formas. Não é diferente em uma aula de Educação Física. Dessa maneira, o presente estudo buscou analisar as práticas de professores de Educação Física do Ensino Fundamental Segundo Ciclo, caracterizando-as de acordo com a tipologia da Teoria dos Estilos Parentais. Buscou-se também analisar as possíveis influências das práticas dos professores sobre o clima afetivo das aulas de Educação Física. Para isso, foram observadas aulas de professores da rede pública de ensino de Campinas, registradas em diário de campo. Para análise dos dados, utilizou-se uma adaptação do *Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) – Versão Reduzida*, que serviu como base para a relação entre os estilos parentais e a forma de atuação docente. Como base teórica, dispôs-se da Teoria dos Estilos Parentais, de Baumrind (1966), que definiu três estilos de conduta parental: autoritário, autoritativo e permissivo. Como resultado, foi percebida a predominância de condutas permissivas entre os docentes. Também se notou a pouca autoridade dos docentes sobre seus alunos e a desvalorização da Educação Física como disciplina. Concluiu-se que os docentes adotam práticas permissivas para evitar conflitos, o que torna suas aulas esvaziadas de conteúdo.

Palavras Chave: Estilos Parentais, Educação Física Escolar, Autoridade.

SOUZA, Aline Santos. **EDUCATIONAL PRATICES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL AND ITS RELATION WITH THE PARENTING STYLES THEORY** 2014, xx f., Monography (Graduate in Physical Education) – School of Physical Education, State University of Campinas, Campinas, 2014.

ABSTRACT

Interpersonal relationships are essential for the insertion and formation of individuals in society. At school, as a social institution in charge of integrating the new individuals in the culture of historically constructed knowledge, these relations occur in many different ways. It's no different in a Physical Education class. In this way, this study aimed to analyze the practices of Elementary Education physical education teachers, characterizing them according to the typology of the Theory of Parenting Styles. It also sought to analyze the possible influences of teachers' practices on the affective climate of the Physical Education classes. For this, teachers of Campinas public education network were observed and recorded in a field diary. To analyze the data, we used an adaptation of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) - Short Form, which served as a base for the correlation between parenting styles and teaching styles. As a theoretical basis, we used the Theory of Parenting Styles, by Baumrind (1966), which defined three styles of parental behavior: authoritarian, authoritative and permissive. We also used the definitions of authority, authoritarianism and liberalism to define pedagogical behaviors of the teachers observed. As a result, it was noticed the dominance of permissive behavior among teachers. It was also noticed the lack of authority of teachers over their students and the depreciation of physical education as a discipline. It was concluded that teachers adopt permissive practices to avoid conflicts, which makes their classes unfounded.

Keywords: Parenting Styles, School Physical Education, Authority.

LISTA DE SIGLAS

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

FCM – Faculdade de Ciências Médicas

QEDP – Questionário de Estilos e Dimensões Parentais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação dos estilos parentais sob a concepção das dimensões de responsividade e exigência (MACCOBY e MARTIN, 1983).....	24
Quadro 2 - Relação de aulas do sujeito 1A	34
Quadro 3 - Relação de aulas do sujeito 1B.....	35
Quadro 4 - Relação de aulas do sujeito 1C.....	36
Quadro 5 - Relação de aulas do sujeito 2A	37
Quadro 6 - Relação de aulas do sujeito 2B.....	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 RELAÇÕES DE PODER E AUTORIDADE	16
3 ESTILOS PARENTAIS	21
3.1 Teoria dos Estilos de Liderança	21
3.2 Teoria dos Estilos Parentais	23
3.2.1 Características dos Estilos Parentais	24
3.2.2 Estilos e práticas parentais	27
3.3 Estilos e práticas parentais e sua relação com a docência escolar.....	29
4 METODOLOGIA	30
4.1 Procedimentos	31
4.2 Participantes	33
4.3 Coleta de Dados	38
4.4 Análise de dados	39
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
5.1 Práticas educativas permissivas e autoritárias.....	41
5.2 Práticas educativas autoritativas.....	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS.....	60
1. Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) – Versão Reduzida	60
2. Carta de Autorização – escolas	63
3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	65
APÊNDICE	69
1. Comportamento do professor – Adaptação do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP).....	69
2. Roteiro de Observação das aulas.....	71

“Nenhum homem é uma ilha, inteiramente em si mesmo; todo homem é parte de um continente[...] a morte de qualquer homem me diminui, porque estou envolvido pela espécie humana[...].”

John Donne (Meditação XVII)

1 INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser essencialmente e inevitavelmente social. São as relações interpessoais e as vivências diárias que constroem as percepções de mundo, o caráter e a sensibilidade a valores morais e regras. O primeiro e também o mais importante ambiente no qual recebemos influências relacionais é o familiar.

Nos primórdios da humanidade, os indivíduos se viram obrigados a formar grupos para se proteger e para que a espécie pudesse ser preservada. Porém, muito mais do que apenas suprir necessidades básicas, a família, em seu processo histórico, se tornou mediadora entre o indivíduo em desenvolvimento e a sociedade e seus valores, crenças e significados. E por mais que se diferenciem em sua constituição, as famílias são, em geral, o “meio relacional básico para as relações da criança com o mundo” (PICANÇO, 2012, p.43).

Desta forma, a família se configura como um dos primeiros ambientes relacionais do indivíduo, no qual as experiências e vivências com os outros componentes familiares influenciarão no repertório comportamental do indivíduo, que desenvolve habilidades para lidar com sentimentos, adversidades e diferenças. Este ambiente é dinâmico, de forma que recebe influências da sociedade exterior a ele, como modificações tecnológicas, sociais e culturais, mas também modifica essa sociedade, pois forma indivíduos que a compõem (DESSEN e POLONIA, 2007).

Os pais, como figuras de autoridade familiar, desempenham papel fundamental nesse processo de desenvolvimento e interação. Suas atitudes perante seus filhos servem como primeiro modelo comportamental, de forma que a criança leva para outros ambientes aquilo que aprendeu com seus pais. O ambiente escolar é, comumente, o próximo ambiente social que os indivíduos conhecerão e frequentarão.

Em acréscimo ao que é oferecido no ambiente familiar, no qual os esforços são voltados ao oferecimento de boas condições de vida, de socialização e de desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicológico, a escola empenha-se também em dispor aos indivíduos variadas formas de conhecimento, com foco em seu processo de aprendizagem. Portanto, ambos ambientes, familiar e escolar, se complementam como

construtores de valores sociais (DESSEN e POLONIA, 2007). A escola também oferece e é responsável por construir e incentivar em seus alunos valores e significados histórico-culturais da sociedade da qual faz parte, além do desenvolvimento das conteúdos curriculares. Dentre as muitas analogias entre esses dois ambientes, um dos propósitos desse estudo é mostrar também a semelhança entre as figuras de autoridade que os compõe: entre pais e professores.

Assim como os pais, os professores também exercem papel muito importante na formação de indivíduos. Batista e Weber (2012), em revisão teórica sobre estilos parentais e estilos de liderança de professores, apontam que as práticas pedagógicas dos professores consideradas positivas originaram resultados escolares também positivos por parte dos alunos. Além de resultados, os comportamentos denominados autoritativos dos professores geram um ambiente mais confortável e afetuoso para os alunos, o que pode facilitar seu processo de aprendizado e evitar, tanto quanto possível, o desenvolvimento de psicopatologias sociais. Neste mesmo artigo, Batista e Weber (2012) aplicam, em forma de análise, a Teoria dos Estilos Parentais às formas de conduta dos professores e é dessa análise que partirá o estudo que se apresenta.

A motivação para essa pesquisa surgiu dos questionamentos que se manifestaram em experiências de estágios acerca da importância do comportamento do professor perante os alunos, de sua prática docente e do papel que assume na disciplina de Educação Física. Como se sabe, a Educação Física assumiu variados discursos e também formulou diferentes teorias pedagógicas conforme as necessidades e exigências sociais de cada contexto histórico. Segundo Gerez e David (2009, p.76), essas teorias pedagógicas geraram “diversas formas de conceber o conhecimento, o corpo, o homem, a sociedade, o ensino, a aprendizagem e, portanto, os saberes a serem ensinados”. Afirmam ainda, as autoras, que essas teorias influenciam, nos dias atuais, a prática docente da Educação Física Escolar.

Sobre a Educação Física Escolar, Darido (2003) afirma que essa disciplina já foi considerada, em suas concepções higienistas e militaristas, como disciplina essencialmente prática, desconsiderando-se qualquer tipo de reflexão ou fundamentação teórica. A Educação Física Escolar, portanto, não se diferenciava muito da instrução

física militar, na qual eram desconsideradas as vivências anteriores e a autonomia dos alunos e impostas práticas corporais repetitivas e imitadas.

Ainda segundo Darido (2003), atualmente o que se vê nas escolas é que as práticas pedagógicas esportivistas foram em parte substituídas pelas práticas nas quais não há intervenção do professor, em que os alunos estão livres para fazer o que quiserem. Nessas práticas, também conhecidas por “rola-bola”, o aluno não é incentivado a refletir sobre suas ações e práticas corporais ou sobre seu aprendizado.

Analisando as duas vertentes de práticas docentes descritas e relacionando-as aos estilos parentais, tornou-se possível supor que o professor que adota o modelo Educação Física Escolar tecnicista assume também uma postura mais autoritária, pois impõe certas práticas a seus alunos, restringindo-os de outras. O professor que adota o modelo do “rola-bola” seria mais permissivo, pois deixaria que os alunos fizessem o que quisessem, sem direcionamento. A partir daí, surgiram questionamentos como: as práticas educativas assumidas pelos professores de Educação Física são predominantemente autoritárias e permissivas? Por que adotam determinado estilo de conduta? A adoção desses estilos são resquícios da formação dos professores? Se os professores assumem práticas autoritativas, como se dão suas aulas? Há embasamento teórico para as posturas assumidas pelos professores?

Saber as respostas a essas perguntas e a importância do papel do professor e de suas práticas diante de seus alunos, torna possível conhecer os estilos de conduta adotados pelos professores e saber se suas práticas pedagógicas, aliadas às suas atitudes, provocam resultados concretos sobre o desenvolvimento das aulas, sobre o clima afetivo das mesmas e sobre entendimento dos alunos quanto à disciplina. Informações como estas podem ajudar os docentes a repensar suas ações, objetivando a melhoria do ambiente da aula e facilitando suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, esse estudo tem como objetivo analisar as práticas de professores de Educação Física do Ensino Fundamental Segundo Ciclo, de acordo com a tipologia da Teoria dos Estilos Parentais. Além disso, pretende-se analisar as possíveis influências dessas práticas sobre o clima afetivo entre alunos e professores durante as aulas de Educação Física.

2 RELAÇÕES DE PODER E AUTORIDADE

É pertinente, antes de se tratar das teorias dos Estilos Parentais e suas implicações no ambiente escolar, trazer um pouco sobre as relações de poder e autoridade, já que a caracterização dessas relações influi diretamente sobre os estilos adotados pelos professores.

Segundo Foucault (1985), o poder não é algo concreto e tangível: é mutável a cada contexto. Para o autor, o conceito de poder não existe definidamente, pois é uma coisa “[...] ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda a parte” (FOUCAULT, 1985, p.75). E ainda que comumente se pense que o poder, em sua forma aplicável e palpável, só ocorra nos altos cargos ou posições sociais, ele não se resume apenas ao Estado ou às grandes figuras públicas: as relações de poder ocorrem em todas as situações e ambientes da vida, especialmente nas relações sociais cotidianas, comuns. Pois o poder “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1999, p.89).

Em estudo sobre a obra *Vigiar e Punir: Origem da Prisão*, de Foucault (1975), Wellausen (2007), afirma que:

O poder não é assimilável a instituições, porque não existe mais um centro material. Trata-se mais de relações entre indivíduos e classes, indivíduos e instituições, polícia e prisão. As instituições são lugares de intensificação das relações de poder. Embora o poder seja localizável nas máquinas de poder, ele não se reduz a elas (p. 4).

Arendt (2007, p.212) acrescenta ainda que o poder é existente sempre que “homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação” e que as relações humanas são indispensáveis para a geração e manutenção do poder. Sendo assim, entende-se que o poder nasce das relações humanas e essas relações originam as instituições de governo, e não o contrário.

Se o poder se dá pelas relações entre pessoas, é previsível que existam posições sociais a serem ocupadas por elas, que as distingam. Bourdieu (1989) apresenta a ideia de espaços sociais denominados campos, nos quais ocorrem as relações interpessoais a partir das quais os indivíduos se posicionam. Segundo a Teoria dos Campos de Bourdieu (1989), o campo é definido como:

[...] um sistema de desvios de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que eles produzem, tem sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das posições e das distinções (p.179).

Ou seja, o campo é um espaço simbólico no qual domínio de valores específicos incita a competição, a disputa interna e os modos de convivência entre os componentes de determinado espaço social. Essas relações interpessoais determinam e legitimam os signos de um campo, ditando o que é e o que não é apropriado e formando um código de valores pré-definidos que conduz os indivíduos. Estes valores e relações, em conjunto com a retenção do capital simbólico, é que determinam as posições sociais de autoridade dos indivíduos.

Como exemplo desse processo, podemos citar o ambiente escolar, foco desta pesquisa. Em uma aula, o capital simbólico seria o conhecimento (de forma geral) e seu detentor seria o professor, mais graduado e qualificado. O papel de autoridade conferido ao professor é apreendido entre os alunos por meio do reconhecimento pré-determinado da função social que este desempenha.

Nós, educadores que ocupamos uma posição particular na transmissão da cultura da sociedade [...] temos um poder e uma autoridade que nos transcendem como indivíduos e que estão associados à posição social que ocupamos. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.226 *apud* SCHILLING, p.117, 2012).

Mas o que seria autoridade? Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001, p.352), autoridade é:

1 direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer. 2 superioridade derivada de um *status* que faz com que alguém ou algo (p. ex., uma instituição, uma lei) tenha esse direito ou poder. 3 membro do governo de um país; representante do poder público (*a. militar*) [...] 5 força de personalidade de um indivíduo, ou grupo, que lhe permite exercer influência sobre as pessoas, pensamentos e opiniões; ascendência. 6 especialista de reconhecido mérito em dado campo de conhecimento (*ela é uma a. em oncologia*) 7 faculdade de mudar costumes sociais, de modificar as práticas de grupos sociais etc. (*a. da moda*).

O termo, como se pode conferir acima, além de estar associado à posição social determinada pelo acúmulo do conhecimento (número 6) e ao direito ou poder de exercer tal papel diante de outras pessoas (número 1). Também está associado a uma condição de superioridade sobre os demais, que pode ser explicada a partir do ponto de

vista pessoal (personalidade – número 5) ou coletivo (poder de influência – número 7). Vê-se ainda que, assim como o conceito de poder, a autoridade é comumente relacionada aos ambientes governamentais, de altos cargos (números 2 e 3).

Schilling (2012) traz reflexões do livro *A invenção da sala de aula*, de Dussel e Caruso (2003), sobre o conceito de autoridade. Mostra que autoridade não é apenas a posição daquele que manda ou que possui poder, mas aquele que:

[...] provoca alguma coisa, que institui, que determina um sentido de mudança. [...] implica a ação de autorizar: dar permissão, deixar falar, sancionar como válido e legítimo (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 227 *apud* SCHILLING, 2012, p. 117).

Schilling (2012) salienta que é essencial que professores, coordenadores e diretores saibam ocupar, no âmbito escolar, posições de autoridade, para que a vivência nesse ambiente não se torne uma experiência sem sentido, para que cada um dos componentes dessa comunidade ocupe um lugar e se sinta pertencente a ela. Além disso, Arendt (1997) destaca a importância do “ser professor”, que vai muito além do acúmulo de conhecimento e da posição que ocupa: está muito mais relacionada à consciência que o professor possui da responsabilidade social de sua função e, a partir dela, como desenvolve suas condutas. Quanto mais aprofundada essa consciência, mais fundada estará sua autoridade:

A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: “Eis aqui o nosso mundo!” (ARENDETT, 1997, p.239).

Porém, é comum que haja certa resistência dos educadores ao assumir posições de autoridade, muitas vezes por receio de ocupá-las de forma repressiva ao invés de firme, homogeneizando ao invés de diversificar, sendo autoritários ao invés de autoridades. Além disso, segundo Schilling (2012) é comum confundir autoridade com o que chamamos de “chefe”, “cuja autoridade não induz ao respeito, mas consegue obediência pelo medo do seu poder” (p.116).

Segundo Arendt (2007), há uma crise do conceito histórico de autoridade no mundo moderno, que teve seu ápice com a instalação de regimes totalitários no século XX e que gerou a associação entre autoridade e autoritarismo. Segundo a autora, essa crise afeta também as instituições escolares já que fazem parte e são influenciadas pela sociedade.

O autoritarismo, segundo Cabanas (2002), nada mais é do que o uso indevido da posição ou poder de autoridade em benefício próprio, colocando os demais indivíduos abaixo de vontades individuais. Segundo Schilling (2012), é o ocupar uma posição de autoridade utilizando-se da força ao invés da influência, o que configura o total fracasso daquela autoridade. Arendt (2007) destaca que esse fracasso está relacionado a não efetivação do poder de autoridade. Segundo a autora:

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades (p.212).

Mas porque se faz necessária a presença de uma autoridade na sala de aula? Segundo Durkheim (2008), para conviver em sociedade, levando em conta os interesses e necessidades coletivas, os indivíduos têm que conter seu egoísmo e desejos naturais em favor do bem comum. Essa contenção só se faz possível por meio de duas possibilidades: ou pela necessidade física ou pelo dever moral. Como a criança e o adolescente, geralmente, ainda não tiveram contato imediato com a “dura realidade da vida” (DURKHEIM,1972, p. 53-54 *apud* GOMES, 2009, p.239), resta o dever moral, que é transmitido para o indivíduo em formação por meio de seus pais e professores, primeiras e principais figuras de autoridade na vida dos indivíduos, daí sua importância.

[...] a autoridade pressupõe a adesão do professor a um conjunto de valores e de códigos de conduta que devem ser transpostos para a relação educativa sob a forma de exemplos, de referência morais, que venham a ser interiorizadas pelos alunos (GOMES, 2009, p. 240).

Segundo Caetano (2005), a autoridade existe para que aqueles que não possam se autogovernar consigam fazê-lo por meio de tal figura:

[...] quem manda não pode mandar o que quiser, mas aquilo que deve; só se pode mandar em quem não é capaz de se autogovernar; e só pode mandar

quem o pode fazer, isto é, aquele que conhece o que deve ser mandado (CAETANO, 2005, p.51).

É importante destacar que a posição de autoridade é legitimada a partir da institucionalização do poder de influência inerente a ela. Essa influência pode ser entendida ainda como “a capacidade de utilizar a força, mas não o emprego da força enquanto tal; é a capacidade de aplicar sanções, mas não a aplicação das sanções em si mesma” (ROSA, 1994, *apud* CAETANO, 2005, p. 51). Ou seja, a autoridade é instituída por meio do respeito daqueles que se subordinam a ela. Esse respeito é adquirido pela obediência voluntária daqueles que acreditam na justiça das ações da autoridade (SCHILLING, 2012).

Respeito, significa, muito precisamente, na perspectiva pedagógica de Durkheim (1972), o convencimento do carácter benéfico da regra. O respeito pela regra pressupõe o respeito pelo professor. Todavia, o aluno só pode respeitar o professor, se este, por sua vez, adoptar uma conduta que favoreça esse objectivo. O professor só ganhará o respeito dos alunos se fizer educação e não domesticação, se souber estabelecer, claramente, a diferença entre autoridade e autoritarismo, e se, em consequência desta distinção, adoptar uma linha de conduta intencionalmente educativa, que conduza os alunos a compreender a utilidade do respeito por certos princípios morais (GOMES, 2009, p. 240).

Evidencia-se na proposição acima, a importância da adoção de uma linha de conduta docente que, além de garantir a compreensão dos alunos sobre os valores morais, de respeito ao patrimônio e à comunidade escolar, também faça com que assimilem e legitimem a figura de autoridade que o professor desempenha. Faz-se necessário, ainda, que a relação de respeito entre professores e alunos seja mútua e a de poder equilibrada, pois, segundo Aquino (1999, p.134):

[...] toda relação institucionalizada, que se queira fecunda, não pode prescindir de algumas condições fundamentais quanto a seu funcionamento, as quais implicam desde o estabelecimento dos parâmetros de conduta para ambas as partes até, e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e possibilidades da relação [...]

Logo, o comportamento que o professor assume perante seus alunos e o reconhecimento de sua própria autoridade é de suma importância para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

3 ESTILOS PARENTAIS

3.1 Teoria dos Estilos de Liderança

Anteriormente às pesquisas sobre os estilos parentais, têm-se as pesquisas sobre os estilos de liderança, com destaque especial para os estudos do psicossociólogo alemão Kurt Lewin (1892 – 1947). Tanto as correntes de pesquisa da Teoria dos Estilos Parentais quanto as da Teoria dos Estilos de Liderança têm como característica comum descobrir e estudar as formas de conduta adotadas pelos indivíduos que ocupam os espaços sociais de poder e de influência. No presente estudo, se utilizará as definições de liderança da teoria de Kurt Lewin.

A Teoria dos Estilos de Liderança propõe que a liderança seja estudada a partir das ações e comportamento do líder diante dos liderados. Dessa forma, foram denominados três estilos de liderança, segundo os conceitos de autocracia, democracia e liberalismo ou *laissez-faire*¹.

O líder autocrático é caracterizado por ditar regras aos liderados de forma a conduzir cada passo dos indivíduos, restringindo-os ao pleno cumprimento da tarefa. Essas regras são sempre rígidas, e seu descumprimento é passível de punição. O líder autocrático também não estabelece relações afetivas com seus subordinados e, embora não seja hostil, limita-se apenas a elogiar ou criticar pessoalmente os indivíduos quando achar conveniente.

O líder democrático é caracterizado por apresentar, claramente, os objetivos de uma atividade e incentivar a discussão, o debate. Os líderes democráticos não ditam as regras ou a forma como devem ser realizadas as tarefas, mas apresentam as alternativas e encorajam a criatividade e auto-organização do grupo. Também não criticam ou elogiam os indivíduos, mas sim o processo realizado em conjunto.

O líder liberal dá total liberdade aos indivíduos do grupo. Suas atribuições consistem em fornecer os materiais necessários para a realização da atividade e sanar

¹ Expressão francesa que significa “Deixai fazer”, em tradução livre da autora.

dúvidas ou fazer comentários positivos ou negativos quando requisitado pessoalmente, porém, sem muito envolvimento emocional.

White e Lippit, ambos discípulos de Lewin, colocaram em prática essa teoria. Penteado (1986, *apud* CAETANO, 2005) descreveu a experiência desenvolvida por estes dois estudiosos, em 1939. Segundo ele, a experiência consistia em desenvolver algumas atividades em grupos. Em cada grupo, composto por meninos voluntários de 10 anos, haveria um indivíduo que, incumbido de ocupar o papel de líder, atuaria de acordo com o comportamento pré-estabelecido de determinado estilo de liderança. Os grupos desenvolviam atividades orientadas pelo líder a cada semana e, como resultado, ao final de seis semanas, percebeu-se grande diferença comportamental e produtiva entre eles.

Segundo Caetano (2005), o grupo de meninos que foi liderado autocraticamente, se mostrou mais agressivo e frustrado se comparado com os demais. Não desenvolveram qualquer laço de amizade e frequentemente desrespeitavam as regras estabelecidas pelo líder. Também foi constatada a pouca criatividade e iniciativa dos meninos e, na ausência do líder, as atividades simplesmente cessavam e os meninos expunham os sentimentos reprimidos. Embora as atividades fossem cumpridas dentro do prazo estabelecido, os voluntários não demonstraram qualquer sinal de satisfação com a tarefa.

Os meninos liderados democraticamente desenvolveram mais amizades e se mostraram mais criativos e participativos. Embora as atividades não tenham sido desenvolvidas em ritmo acelerado, foram executadas de maneira uniforme, mesmo na ausência do líder. Além disso, os sentimentos de colaboração e pertencimento ao grupo foram bastante perceptíveis, de maneira que os meninos se sentiram satisfeitos com o resultado final de seu trabalho.

Os meninos liderados liberalmente desenvolveram as atividades de forma desorganizada com produção ineficaz e irregular. A atividade do grupo era intensa, mas quase que totalmente voltada a desentendimentos pessoais, o que gerava comportamentos agressivos e individualistas, baixa produtividade e desrespeito à figura do líder.

Concluiu-se, dessa experiência, que os grupos que foram liderados democraticamente, embora não tenham produzido em quantidade semelhante ao grupo autocrático, fizeram as atividades com qualidade superior se comparado aos outros dois grupos. O grupo autocrático produziu muito, mas não alcançou boa qualidade ou criatividade em suas atividades. Por fim, o grupo liberal, não produziu nem em quantidade nem em qualidade suficiente suas atividades.

Esses três modelos de liderança influenciaram a descrição dos modelos de estilos parentais.

3.2 Teoria dos Estilos Parentais

Segundo Darling e Steinberg (1993), os estilos parentais são um “conjunto de atitudes que são comunicadas à criança/jovem e que, todas juntas, criam um clima emocional, no qual os pais atuam de determinada forma” (p. 488). Muitos são os estudos sobre os estilos parentais e suas influências no desenvolvimento dos indivíduos.

A Teoria dos Estilos Parentais foi desenvolvida por Diana Baumrind, e foi publicada na revista norte-americana *Child Development*, em 1966. Essa teoria trata das relações entre pais e filhos e mostra como o comportamento e as relações de liberdade e controle podem influenciar no desenvolvimento da prole. Esse estudo sobre os estilos parentais foi o pioneiro na área da psicologia do desenvolvimento e psicologia familiar e influenciou muitos outros estudos sobre a importância da interação parental sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes (REPPOLD, 2001).

Segundo Baumrind (1966), os pais desenvolvem certos padrões de comportamento de controle sobre seus filhos. Esses padrões foram posteriormente definidos como os acima citados estilos parentais. A teoria de Baumrind (1966) define três modelos de padrões de comportamento que podem ser percebidos entre os pais: estilo parental autoritário, estilo parental autoritativo (também conhecido como participativo) e estilo parental permissivo, que se assemelham em características e tipologia sociológica à Teoria dos Estilos de Liderança (BATISTA e WEBER, 2012).

Maccoby e Martin (1983) adicionaram à Teoria dos Estilos Parentais as dimensões da responsividade e da exigência. Batista e Weber (2012) comentam a definição das dimensões estabelecidas por esses autores:

A escala exigência refere-se às atitudes dos pais que buscam controlar o comportamento dos filhos de forma a impor limites e regras, ou seja, refere-se à monitoria e disciplina do filho. A escala responsividade refere-se à comunicação, envolvimento, reciprocidade e afetividade parental (p.300).

A autora ainda afirma que cada uma dessas dimensões corresponderia a um tipo de demanda. A dimensão da exigência equivale às exigências feitas pela sociedade e pelos pais sobre a criança e a dimensão da responsividade equivale às exigências feitas pela criança à sociedade e aos pais.

Resultou dessa mudança na Teoria dos Estilos Parentais, o desmembramento do estilo parental permissivo em duas categorias: estilo parental permissivo indulgente e estilo parental permissivo negligente.

Quadro 1 - Classificação dos estilos parentais sob a concepção das dimensões de responsividade e exigência (MACCOBY e MARTIN, 1983)

DIMENSÕES		ESTILO
Responsividade	Exigência	
Alta	Alta	Autoritativo
Baixa	Alta	Autoritário
Alta	Baixa	Permissivo indulgente
Baixa	Baixa	Permissivo negligente

3.2.1 Características dos Estilos Parentais

No **estilo parental autoritativo (ou participativo)**, segundo Baumrind (1966), se enquadram pais que tentam dirigir as atividades de seus filhos de forma racional e orientada, incentivando-os a refletir sobre as razões contidas nas regras impostas. Segundo Weber, Prado e Viezzer (2004), os pais autoritativos,

[...] solicitam suas objeções quando ela (a criança) se recusa a concordar; exercem firme controle nos pontos de divergência, colocando sua perspectiva

de adulto, sem restringir a criança, reconhecendo que esta possui interesses próprios e maneiras particulares; não baseiam suas decisões em consensos ou no desejo da criança (p.323).

Esses pais incentivam a realização das atividades com demonstrações de afeto e satisfação e ajustam suas atitudes de acordo com as demandas de seus filhos e também de acordo com as especificidades de cada faixa etária.

O estilo parental autoritário é composto pelo conjunto de comportamentos e ações dos pais que, de acordo com Baumrind (1966) visam:

[...] moldar, controlar e avaliar o comportamento e as atitudes da criança, de acordo com um padrão definido de conduta, geralmente um padrão absoluto, teologicamente motivado e formulado por uma autoridade superior (p. 890).

Este controle acontece de forma rígida, e a vigilância é tamanha que torna o ambiente familiar muito opressivo para a criança. As regras são colocadas como imposições absolutas, de forma que não há discussão com a criança sobre as consequências de seus atos. A desobediência da criança resulta em punição verbal e/ou física e as demonstrações de afeto e os estímulos positivos são raros.

O estilo parental permissivo, segundo Baumrind (1966), compreende pais que não se apresentam como um modelo para as crianças, ou como norteadores de seu comportamento, mas apenas como um meio para a satisfação de seus desejos. Esses pais não punem ou fazem exigências de comportamento aos seus filhos e raramente estabelecem normas que sejam de fato cumpridas. Não há figura de comando além da própria criança. Isto é, a criança regula suas próprias atividades de acordo com sua própria vontade e os pais não conseguem (ou não têm poder para) incentivá-la a obedecer às regras definidas. A criança, dessa forma, usa sua própria razão e poder de manipulação para conseguir o que quer.

Resultante da reclassificação que se deu por meio das dimensões de responsividade e exigência, de Maccoby e Martin (1983), o estilo parental permissivo se dividiu em dois outros estilos, como se vê abaixo:

Estilo parental permissivo indulgente: nesse estilo estão os pais que são bastante responsivos, atendem as vontades da criança e frequentemente demonstram

carinho, mas não exigem o cumprimento de normas e tarefas, não estimulando noções de responsabilidade e autonomia e tampouco servindo como modelo para a prole.

Estilo parental permissivo negligente: nesse estilo se enquadram pais que não se empenham ou não se comprometem com suas funções parentais. Os pais são distantes e, com o passar do tempo, se responsabilizam cada vez menos por seus filhos, correspondendo apenas às suas necessidades básicas (físicas, fisiológicas, intelectuais) a fim de esquivarem-se imediatamente das inconveniências. Esses pais não exigem o cumprimento de regras nem demonstram afeto.

Weber, Prado e Viezzer (2004), atentam para a diferenciação entre o estilo parental negligente e a negligência abusiva, considerada crime contra a criança. O estilo parental negligente refere-se aos pais que não incorporam seus deveres como pais e optam sempre por satisfazer as vontades dos filhos como forma de cessar suas carências. Suprem suas necessidades básicas e não os maltratam. Já a negligência abusiva seria não sanar nenhuma das necessidades básicas da criança, restringindo-a desde carinho e zelo, até a provisão de itens básicos para a sobrevivência, configurando, dessa forma, maus-tratos.

Como se vê, tanto o estilo de liderança democrático quanto o estilo parental autoritativo, demonstram mais resultados positivos em relação ao desenvolvimento e clima afetivo dos sujeitos conduzidos. Porém, como afirma Penteado (1986, *apud* CAETANO, 2005), é um equívoco pensar que um bom modelo de conduta tenha características exclusivamente democráticas. As pessoas, em geral, têm a capacidade de modificar suas formas de conduta, utilizando das características democráticas, autocráticas e liberais, a fim de corresponder às demandas de seu cotidiano, embora manifestem, em geral, predominância em uma delas. A grande questão das posições de autoridade e liderança está em saber moderar essas características e saber em que situação utilizá-las.

3.2.2 Estilos e práticas parentais

Como já citado, a teoria de Baumrind (1966) influenciou muitos outros estudos na área da psicologia, que ganharam força a partir da década de 1970 (MACARINI *et.al*, 2010). Esses estudos foram direcionados ao aprofundamento do conhecimento sobre os estilos e as práticas parentais.

Darling e Steinberg (1993) se contrapuseram a alguns aspectos que formaram a Teoria dos Estilos Parentais. Segundo os autores, o desenvolvimento das crianças não dependeria apenas das escalas de responsividade e exigência, mas também dos “valores e os objetivos que os pais têm ao socializar seus filhos” (BATISTA e WEBER, 2012, p. 300), assim como suas práticas e o clima emocional no qual ocorre a socialização.

Dessa forma, Darling e Steinberg (1993), propuseram que se pensasse sobre a atuação parental sob as perspectivas dos estilos e das práticas parentais, diferenciando-os. A prática parental seria o conjunto de ações e estratégias dos pais voltados para o desempenho (social, acadêmico, afetivo, psicológico) dos filhos. As práticas parentais têm efeito direto sobre a criança. Como exemplos dessas práticas poder-se-ia citar “o uso de explicações, de punições ou de recompensas” (CECCONELLO e cols., 2003, p.46).

Ainda sobre as práticas parentais, Hoffman (1975, *apud* MACARINI *et. al*, 2010) elucidou dois tipos: as práticas parentais indutivas, nas quais os pais apresentam as regras e o contexto no qual se inserem, dando liberdade para que a criança reflita sobre as possíveis consequências de seus atos, e as práticas parentais coercitivas, pelas quais os pais punem física e verbalmente seus filhos como forma de discipliná-los.

Já os estilos parentais seriam “um conjunto de atitudes direcionadas à criança e que, tomadas em conjunto, criam um clima emocional no qual os comportamentos dos pais são expressos” (BATISTA e WEBER, 2012, p. 300) ou, ainda “padrões mais ou menos estáveis de comportamentos adotados pelos pais quando em interação com os filhos” (SAMPAIO e VIEIRA, 2010, p. 198).

Os estilos parentais têm efeito indireto sobre os filhos e as demonstrações de afetividade, carinho, responsividade e autoridade são componentes - em maior ou menor representação - desse conjunto de atitudes que constituem os estilos. Reppold (2001) contrapõe os estilos e as práticas parentais:

Os estilos podem ser definidos como um conjunto de expressões (atitudes e manifestações não verbais) dos pais em direção aos filhos, que caracterizam a natureza da interação entre estes. Enquanto práticas parentais têm efeito direto sobre o desempenho e as características de crianças e adolescentes, os estilos têm uma ação indireta, através da alteração da capacidade parental de socializar seus filhos. Isto ocorre por meio de mudanças na efetividade das práticas parentais (2001, p. 27 – 28).

Além disso, segundo Darling e Steinberg (1993), deve-se considerar o contexto cultural, econômico e social dos pais, além de suas características individuais, para que se possa definir o conjunto de práticas parentais. Confirmando os pressupostos de Darling e Steinberg (1993), Harkness e Super (1992, *apud* MACARINI *et. al.*, 2010) propuseram que se pensasse o crescimento da criança num nicho de desenvolvimento, que compreenderia todo o contexto cultural no qual se insere. Dessa forma, os autores propuseram três componentes desse nicho:

[...] o ambiente físico e social no qual a criança vive; os costumes de cuidado e criação de crianças, que são regulados culturalmente; e a psicologia dos cuidadores ou conjunto de crenças parentais, nomeadas etnoteorias parentais. Estas podem ser definidas como conjuntos organizados de ideias que estão implícitos nas atividades da vida diária e nos julgamentos, escolhas e decisões que os pais tomam, funcionando como modelos ou roteiros para ações (p. 120).

Vê-se que a sociedade e a cultura na qual estão inseridos os pais tem efeito direto sobre suas práticas educativas. Questões sobre gênero, credo, etnia, condição sócio intelectual, entre outros, podem influenciar a maneira como os pais lidam com seus filhos.

Nesse sentido, estudos mostram que os estilos e as práticas parentais têm muita influência no desenvolvimento geral do indivíduo, principalmente nas fases da infância e da adolescência, em questões como ajustamento social, psicopatologias e desempenho escolar (COSTA *et al.*, 2000), otimismo (WEBER *et al.*, 2003), comportamento desviante e autoconfiança (LAMBORN *et al.*, 1991), entre outros.

Batista e Weber (2012) sugerem que, no contexto escolar, a Teoria dos Estilos Parentais seja aplicada aos professores como forma de análise de seu modelo de conduta e, de modo geral, foi dessa forma que se seguiu essa pesquisa.

3.3 Estilos e práticas parentais e sua relação com a docência escolar

O professor ocupa uma posição muito importante perante seus alunos e a sociedade. Para muito além de dominar e transmitir o conhecimento, o professor deve saber como expô-lo de forma a construí-lo juntamente com seus alunos. E deve saber também como e quando intervir no processo de aprendizado, para que o aluno assimile o conhecimento de forma efetiva..

Para Vygotsky (1991), o processo de aprendizado é um processo sócio histórico, de maneira que a formação do indivíduo como ser social só é possível pela mediação, troca de saberes e intervenção do “outro social”. São as relações com outras pessoas, juntamente com a interação com símbolos e significados do meio ambiente no qual se vive, que fornecem o desenvolvimento pleno do indivíduo. Ainda, segundo o autor, todo esse processo só se torna eficaz quando as intervenções do outro social – nesse caso, os pais e os professores - são permeadas pela afetividade.

Percebendo que tanto pais quanto professores assumem responsabilidades sobre o indivíduo em formação, pode-se realizar algumas comparações entre a Teoria dos Estilos Parentais e as práticas docentes.

Visto que a Teoria dos Estilos Parentais tem como objetivo descrever as formas de conduta dos pais e as possíveis influências desses comportamentos no desenvolvimento de seus filhos, e que essas condutas são baseadas em níveis de responsividade e exigência, no clima afetivo e no conjunto de práticas que, por meio das relações de influência e autoridade se mostram efetivas ou não, pode-se inferir que as práticas docentes assumam importância e características semelhantes àquelas exercidas pelos pais.

Sabe-se que o professor também deve corresponder às dimensões de responsividade e exigência de seus alunos, para que o processo de ensino seja eficaz. Porém, como os professores têm que lidar com muitos indivíduos num curto período de tempo, torna-se mais difícil desenvolver um estilo de conduta que, ao mesmo tempo, assegure um bom clima emocional de convívio e aprendizagem e cumpra com os objetivos da disciplina.

Segundo Batista e Weber (2012), os estilos de conduta de docentes poderiam ser definidos como:

[...] um conjunto de atitudes direcionadas aos alunos e que, tomadas em conjunto, criam um clima emocional no qual os comportamentos são expressos, moderando a efetividade de uma prática particular e alterando a receptividade da criança a essa relação de ensino-aprendizagem (p. 303).

Ainda segundo as autoras, os comportamentos docentes, que podem ser chamados de “estratégias ou práticas educativas” (p. 303), influenciam diretamente o desenvolvimento do comportamento da criança. Essas práticas docentes são, por sua vez, influenciadas pelo ambiente no qual o professor vive, suas condições de trabalho e sua história de vida.

4 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo sobre as práticas de professores de Educação Física do Ensino Fundamental Segundo Ciclo, de acordo com a tipologia da Teoria dos Estilos Parentais e as possíveis influências dessas práticas sobre o clima afetivo das aulas de Educação Física. Começou a ser idealizado em julho de 2013, sendo que o projeto foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Unicamp em abril de 2014 e, após se acertarem algumas pendências, foi aprovado ao final do mês de junho de 2014. As observações das aulas de Educação Física foram feitas no mês de agosto de 2014. O número do parecer consubstanciado do CEP é: 30820814.3.0000.5404.

4.1 Procedimentos

Foram escolhidas três escolas localizadas na cidade de Campinas para o desenvolvimento do estudo. A primeira localiza-se na Vila Padre Anchieta, a segunda no Jardim Nova Aparecida, ambos bairros do distrito de Nova Aparecida, e a terceira se localiza na Vila Holândia, no distrito de Barão Geraldo. O critério para a escolha das escolas foi a acessibilidade da pesquisadora às mesmas e a receptividade das instituições à pesquisa.

Buscou-se criar mais possibilidades de diversidade nos dados do estudo, escolhendo-se escolas de duas localidades bastante distintas em Campinas, como é o caso dos bairros do distrito de Nova Aparecida e de Barão Geraldo. Embora a direção e a docente da escola número 3 tenham sido bastante receptivas, não foi possível utilizar seus dados nessa pesquisa. A professora voluntária da escola 3, localizada na Vila Holândia, se acidentou na semana na qual se realizariam as observações de suas aulas, se ausentando por dois meses, de forma que não houve maneira de coletar seus dados. Pela dificuldade em conseguir outra escola e realizar as observações em função do tempo para conclusão do estudo, optou-se por manter as duas primeiras escolas. Portanto, os dados desse estudo corresponderam às escolas do distrito de Nova Aparecida.

As escolas serão identificadas nessa pesquisa pelos números 1 e 2. As duas escolas são públicas, estaduais e possuem turmas de Ensino Médio e dos dois ciclos do Ensino Fundamental. Apenas a escola número 1 possui Ensino para Jovens e Adultos (EJA). Encontram-se em bairros que possuem muitos prédios pertencentes a conjuntos habitacionais, alguns construídos a partir de iniciativas privadas e outros a partir de iniciativas públicas. Além disso, os bairros ficam próximos à região limítrofe entre as cidades de Campinas e Sumaré.

Embora se localizem nas proximidades do centro comercial do distrito de Nova Aparecida, e possuam arredores bem estruturados em termos de saneamento básico, asfalto, atendimento médico e distribuição de energia, as escolas atendem alunos não só do bairro onde se encontram, mas também de comunidades das redondezas. Em estudo sobre a região, Santos (2008) afirma que a renda dos habitantes dessa localidade

é predominantemente média baixa e baixa. Além disso, a instalação de favelas na região corresponde a 13% do total de favelas da cidade de Campinas segundo o senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000.

As escolas se assemelham no tocante à arquitetura e disposição de suas dependências. A escola número 1 possui estrutura física regular. Embora as salas de aula, banheiros, salas de professores, secretaria e cantina estejam em boas condições e a escola tenha aparência e estruturas agradáveis, as quadras e os materiais para a Educação Física estão deteriorados, de forma a haver um contraste visual. As quadras estão quase sem demarcação, com o piso bastante irregular. Uma das quadras possui duas traves de gol, a outra possui uma rede de voleibol. Em ambas, existem estruturas que antes foram tabelas de basquete, mas que estão agora inaproveitáveis, com ferragem estrutural exposta, sem tabela ou cesta. Veem-se, ao lado das quadras, estruturas que antes foram os pilares da cobertura das quadras, que vieram abaixo numa promessa de reforma. Os materiais destinados à Educação Física estão danificados, quando existentes. A escola é grande em dimensões e população escolar, pois atende as demandas de mais dois bairros próximos.

A escola número 2 possui estrutura física boa. Em termos de disposição de salas e aparência predial, se assemelha muito à escola número 1, embora seja menor em dimensão e população. Possui instalações em boas condições: salas de aula, salas de professores, banheiros, secretaria, pátio e cantina. A escola possui uma quadra poliesportiva coberta, bem conservada. Os materiais destinados à Educação Física estão em bom estado de conservação, além de serem diversos. Possui ainda uma área retangular gramada, onde normalmente os alunos jogam vôlei, e possui também uma extensa área verde, onde se localiza um pequeno palco com arquibancada.

Para a direção e coordenação pedagógica de cada uma das escolas foi apresentada uma carta de autorização, que esclarecia resumidamente quais eram os objetivos do projeto e a participação dos sujeitos voluntários. Para ciência, esta carta consta nos anexos (anexo 2) desse trabalho.

4.2 Participantes

O foco desse trabalho foi analisar as práticas de professores de Educação Física que atuam com o Ensino Fundamental Segundo Ciclo de acordo com a tipologia da Teoria dos Estilos Parentais. Logo, foram solicitadas as participações de professores que lecionavam para alunos de 6º ao 9º ano.

Ao todo, foram observadas as aulas de cinco professores voluntários, três docentes da escola 1 e dois da escola 2. Foram requisitados apenas os professores que tivessem pelo menos três anos de docência no ensino fundamental, para que se garantisse que já tivessem definidas suas práticas pedagógicas próprias. Também foi requerido que apenas professores efetivos participassem, pois, dessa forma, poderia se garantir a familiaridade da turma com a conduta do professor. Todos os professores, sem exceção, aceitaram participar prontamente. Foi-lhes entregue, logo no início das observações, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha um resumo do projeto e da participação dos professores na pesquisa. Os professores assinaram o termo, confirmando sua consciência e anuência em participar da pesquisa.

Para identificar e melhor organizar os voluntários dessa pesquisa, foram divididos segundo a escola (números 1 e 2) e segundo a ordem de observação das aulas (A, B, C...). Dessa maneira, têm-se os indivíduos 1A, 1B, 1C, 2A e 2B.

Segue abaixo uma breve descrição dos voluntários e de suas aulas:

Sujeito 1A: Homem, 42 anos, formado desde 1998. Trabalhava em academias. Passou a atuar como docente em 2009. É docente da escola 1 desde 2010.

Quadro 2 - Relação de aulas do sujeito 1A

Data e horário da aula	Turma	Tema	Atividades
11/08/2014 – das 13 às 13:50h	7º ano B	Vôlei	Livres
11/08/2014 – das 13:50 às 14:40h	7º ano A	Futsal	Livres
11/08/2014 – das 14:40 às 15:30h	7º ano C	Futsal	Livres
25/08/2014 - das 13 às 13:50h	7º ano B	Vôlei	Aula teórica na sala de aula, atividades do caderno do Estado.
25/08/2014 – das 13:50 às 14:40h	7º ano A	Vôlei	Aula teórica na sala de aula, atividades do caderno do Estado.
25/08/2014 – das 14:40 às 15:30h	7º ano C	Vôlei	Aula teórica na sala de aula, atividades do caderno do Estado.

Sujeito 1B: Homem, idade não informada, mas aparenta estar entre 25 e 30 anos. Formado desde 2009, atuou em academias. Atua como docente em escolas particulares desde 2011. É docente da escola 1 desde 2013.

Quadro 3 - Relação de aulas do sujeito 1B

Data e horário da aula	Turma	Tema	Atividades
11/08/2014 – das 15:50 às 16:40h	8º ano B	Futsal	Livres
11/08/2014 – das 16:40 às 17:30h	8º ano C	Futsal e vôlei	Livres
25/08/2014 – das 15:50 às 16:40h	8º ano B	Bets/jogos com taco	Livres
25/08/2014 – das 16:40 às 17:30h	8º ano C	Tênis de mesa	Campeonato interno
25/08/2014 - das 17:30 às 18:20h	9º ano B	Vôlei	Livres
28/08/2014 – das 17:30 às 18:20h	8º ano A	Vôlei	Jogo formal – posicionamento na quadra

Sujeito 1C: Mulher, 32 anos, formada desde 2006. Atua como professora de natação em academias e como docente em escolas públicas desde que se formou. É professora na escola 1 desde 2013.

Quadro 4 - Relação de aulas do sujeito 1C

Data e horário da aula	Turma	Tema	Atividades
20/08/2014 – das 13:00 às 13:50h	6º ano C	Jogos em Equipe	Pique-Bandeira e queimada (livres)/ Futsal
20/08/2014 – das 13:50 às 14:40h	6º ano C	Jogos em Equipe	Pique-Bandeira e queimada (livres)/ Futsal
28/08/2014 – das 13:00 às 13:50h	6º ano A	Jogos em Equipe	Queimada (livre)/Futsal
28/08/2014 – das 14:40 às 15:30h	6º ano B	Nenhum	Livres, com petecas e bambolês.
28/08/2014 - das 15:50 às 14:40h	6º ano B	Capacidades Físicas	Aula teórica na sala de aula.
28/08/2014 – das 16:40 às 17:30h	6º ano A	Jogos em Equipe	Pique-Bandeira (livre)/ Futsal

Sujeito 2A: Mulher, 28 anos, formada desde 2009. Atua como professora de Educação Física Infantil em escolas particulares e como professora de Educação Física de Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Atua na escola 2 desde 2013.

Quadro 5 - Relação de aulas do sujeito 2A

Data e horário da aula	Turma	Tema	Atividades
18/08/2014 – das 7:00 às 7:50h	8º ano A	Ginástica de academia	Circuito de exercícios com cordas e cones.
18/08/2014 – das 7:50 às 8:40h	9º ano A	Capacidades Físicas	Futsal
18/08/2014 – das 8:40 às 9:30h	9º ano A	Capacidades Físicas	Handebol
18/08/2014 – das 9:50 às 10:40h	9º ano B	Jogo X Esporte	Aula teórica na sala de aula, atividades do caderno do Estado.
18/08/2014 - das 10:40 às 11:30h	8º ano A	Queimada	Livres
18/08/2014 – das 11:30 às 12:20h	9º ano B	Futsal	Livres

Sujeito 2B: Homem, 33 anos, formado desde 2004. Atua como professor de escolas públicas desde que se formou. É docente da escola 2 desde 2011.

Quadro 6 - Relação de aulas do sujeito 2B

Data e horário da aula	Turma	Tema	Atividades
19/08/2014 – das 7:00 às 7:50h	6º ano A	Jogo X Esporte	Aula teórica na sala de aula, atividades do caderno do Estado.
19/08/2014 – das 7:50 às 8:40h	7º ano C	Basquetebol	Aula teórica na sala de aula, atividades do caderno do Estado, atividades na quadra (livres).
19/08/2014 – das 8:40 às 9:30h	7º ano A	Basquetebol	Aula teórica na sala de aula, atividades do caderno do Estado.
19/08/2014 – das 9:50 às 10:40h	6º ano B	Jogo X Esporte	Queimada
19/08/2014 - das 10:40 às 11:30h	7º ano B	Nenhum	Livres
19/08/2014 – das 11:30 às 12:20h	7º ano D	Nenhum	Livres

4.3 Coleta de Dados

A pesquisa se baseou na observação participante das aulas, definida por Minayo e Gomes (2009) como:

[...] um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (p. 70).

Logo, não houve distanciamento ou intervenção da pesquisadora aos acontecimentos e vivência das turmas observadas. Todos os professores apresentaram a pesquisadora às turmas, de forma que os alunos sabiam por quais motivos estavam sendo observados, porém, nenhuma intervenção foi realizada. Foram observadas seis aulas de cinquenta minutos de cada professor, totalizando 300 minutos de aulas de cada voluntário.

Esta se trata de uma pesquisa com dados do cotidiano que, segundo Laville e Dione (1999, p. 133) corresponde a uma “pesquisa baseada em dados já presentes na situação em estudo, e que o pesquisador faz aparecer sem tentar modificá-los por intervenção.”

Para registrar as observações, fez-se uso de um diário de campo, que, segundo Minayo e Gomes (2009), é uma das principais ferramentas em pesquisas que envolvam observações e análise qualitativa. Para cada aula observada, havia no início da folha de registro do diário de campo, informações básicas como nome e idade do professor, tempo como docente na escola, nome da escola, turma, horário e conteúdo da aula. Os registros do diário de campo foram manuscritos durante os momentos de aula e posteriormente digitalizados. Foram registradas, tanto quanto possível, as atividades, relações e conflitos entre professores e alunos. Porém, o foco principal das observações foram as práticas e as relações dos professores para com os alunos.

4.4 Análise de dados

Para analisar os conteúdos registrados no diário de campo, utilizou-se o modelo analítico misto que, segundo Laville e Dione (1999) corresponde à definição de categorias que o pesquisador espera encontrar em sua pesquisa. Porém, essas categorias são mutáveis: mudam de acordo com as características e necessidades da pesquisa.

Como se esperava identificar comportamentos docentes semelhantes aos definidos pela Teoria dos Estilos Parentais, utilizou-se para a análise dos dados a adaptação do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) – Versão Reduzida, de Miguel *et al.* (2009). A versão original e a adaptação feita pela

pesquisadora constam nos anexos e no apêndice 1 . Vale ressaltar que a utilização da adaptação do questionário teve a função de apenas evidenciar a inclinação das práticas dos professores a determinado estilo de conduta. O questionário não foi aplicado a nenhum dos voluntários.

A caracterização de cada um dos voluntários da pesquisa se deu subjetivamente. A pesquisadora observou todas as aulas, registrou-as no diário de campo, comparou os comportamentos dos professores com os descritos no Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) e identificou a predominância de determinado estilo nas práticas educativas dos voluntários.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar a exposição e a discussão dos resultados, dividiu-se este capítulo de acordo com as práticas educativas observadas e evidenciadas na pesquisa. Ao longo deste capítulo, serão apresentados trechos do diário de campo, que servirão como apoio prático às constatações expostas.

5.1 Práticas educativas permissivas e autoritárias

Analisando o diário de campo produzido a partir do que foi presenciado nas escolas, constatou-se que os professores adotam diferentes formas de práticas educativas, que variam de acordo com as demandas de cada situação. Porém, mesmo variando suas formas de comportamento, os professores demonstraram certa inclinação para determinado estilo, que predominou sobre os outros.

Como já elucidado no início deste trabalho, supôs-se que os professores que pouco interviessem na aula, tornando-a o que comumente se chama de aula “rola-bola”, também assumiriam uma postura mais permissiva. A suposição provou-se verdadeira nos casos observados. Todos os professores se mostraram, na maior parte do tempo, mais permissivos do que autoritativos ou autoritários.

Caracterizou-se o estilo permissivo entre os voluntários por meio dos comportamentos pouco efetivos no tocante à cobrança de regras e respeito à figura de autoridade que o professor representa (dimensão da exigência), acompanhados ou não por comportamentos afetivos (dimensão da responsividade).

Como primeiro exemplo, cita-se o voluntário 1A. Este professor mostrou-se muito atencioso com seus alunos, em especial para com as meninas. Durante as aulas, costumava ilustrar suas explicações com brincadeiras e piadas, e quase sempre atendia aos pedidos dos alunos. Porém, o professor não tinha muita autoridade sobre eles, como se vê neste trecho do diário de campo, que descreve os ocorridos numa aula livre:

“Nessa aula, o professor 1A demonstrou pouca autoridade sobre os alunos, de forma que, quando repreendia ou chamava a atenção deles, não causava o efeito esperado. Assim que se voltava para outro assunto, os alunos voltavam a fazer o que ele tinha acabado de repreender.” (Diário de Campo, 3ª aula do professor 1A, turma de 7º ano).

Destacou-se neste ocorrido, a falta de ênfase nas advertências que o professor aplicava aos alunos. Não era perceptível, em seu tom de voz e expressão corporal, sua desaprovação. Na mesma situação, há este registro da voluntária 2A:

“O tema da aula é ‘capacidades físicas’. Depois de escrever na lousa as capacidades e explicar brevemente o que elas são, a professora sugere que os alunos joguem basquete e observem as capacidades utilizadas na modalidade. Os alunos (principalmente meninos) entram em alvoroço, argumentando que no futsal, atividade que desejavam realizar de fato, também é possível utilizar as capacidades. A professora cede ao pedido dos alunos e desce com eles para quadra. (Diário de Campo, 2ª aula da professora 2A, turma de 8º ano).

Já o voluntário 1B, numa aula de jogos competitivos de tênis de mesa, embora tenha expressado seu descontentamento, não conseguiu fazer com que os alunos o obedecessem:

“[...]O professor, com ajuda de alguns alunos, monta uma mesa de tênis de mesa (que está em estado ruim) e inicia jogos competitivos. Grita no pátio: ‘Pessoal que vai participar, pode vir!’ e alguns alunos se direcionam à mesa. A maioria dos outros alunos ficam correndo, brincando com bambolês ou sentados, conversando. [...]Algumas meninas, numa brincadeira, atingem uma a outra com bambolês. Um dos bambolês se quebra e, vendo isso, o professor grita: ‘Ó meninas! Não foi pra isso que deixei vocês brincarem com os bambolês!’, e toma, rispidamente, um dos bambolês. As meninas, como se não tivessem ouvido nada, continuam correndo e se batendo com o bambolê que lhes resta, enquanto o professor retorna à mesa de tênis de mesa.” (Diário de Campo, 4ª aula do professor 1B, turma de 8º ano)

As três aulas nas quais foram registrados esses acontecimentos são semelhantes no que é relativo à dificuldade de o professor se colocar numa posição de

comando, que possa direcionar a aula, e à forma como é desenvolvido seu conteúdo. As aulas, quando não totalmente livres, foram pouco direcionadas, de forma que os professores se colocavam mais como juízes das atividades e jogos do que como mediadores entre o conhecimento e os alunos. Ainda na aula da voluntária 2A, tem-se o seguinte registro:

[...] Segundo a professora, a maioria das atividades são negociadas com os alunos, pois, se fosse de outra forma, ela não conseguiria desenvolver os conteúdos.” (Diário de Campo, 2ª aula da professora 2A, turma de 8º ano).

Porém, o que se pôde constatar durante as observações é que não houve uma negociação de fato. Na aula citada, os alunos se contrapuseram à proposta da professora e esta cedeu aos seus pedidos, sem maiores argumentações, para acabar com o alvoroço da turma. A voluntária 2A não foi a única a apresentar esse tipo de estratégia, sendo que das 30 aulas assistidas, de todos os professores, 17 foram consideradas aulas livres.

Na Educação Física Escolar, as aulas livres, sem intervenção do professor, são chamadas popularmente de aulas “rola-bola”. Segundo Darido e Neto (2011, p.4):

[...] assistimos ao desenvolvimento de um modelo no qual os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, e o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo. Praticamente, o professor não intervém.

Na análise das observações, as aulas se justificavam como “livres” por se enquadrar numa das seguintes situações:

- Não apresentavam nenhum conteúdo, de forma que os alunos é que escolhiam o que faziam ou;
- Apresentavam conteúdo geral, como no caso da aula de capacidades físicas da voluntária 2A, mas não apresentavam direcionamento por parte do professor, sendo que aula possuía um tema, mas não um contexto de práticas e intervenções que se referissem a ele.

Sobre as negociações, três dos cinco professores afirmaram, em conversas informais, ter que negociar as aulas com seus alunos. No entanto, foi possível perceber

que as aulas “negociadas” são todas livres, nas quais apenas os alunos impõem suas vontades e quase não há direcionamento dos professores.

Segundo Darido e Neto (2011, p.4) “a prática de ‘dar a bola’ é bastante condenável, pois se desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores.” Corroborando com as autoras, Valentini e Toigo (2006, p.15) afirmam que:

Crianças somente aprendem quando existe um programa elaborado com metas e objetivos a serem alcançados a curto e longo prazos, com atividades apropriadas a seu desenvolvimento, com estratégias voltadas para maximizar as oportunidades de prática e com um sistema avaliativo de acordo com os objetivos inicialmente propostos.

Se o professor dá liberdade para os alunos fazerem o que desejarem sempre, nega-se a ideia de aula, de conteúdo dirigido, de contraposição de saberes e de avanço no desenvolvimento de habilidades. E, por consequência, nega-se também a necessidade do professor, cuja função, além de tantas outras, é liderar, intermediar e direcionar a aula, a fim de cumprir objetivos estabelecidos em planejamento prévio.

Ainda, segundo Gomes (2009, p.239):

A educação escolar não é possível sem a definição e a imposição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas. É preciso que os alunos adquiram certos valores, certas crenças, certos hábitos, certas atitudes. Cumprindo um mandato social, o professor deve actuar no sentido de os levar a respeitar certas regras. Na prática, este objetivo pressupõe e exige que o professor tenha autoridade [...].

Vê-se que se faz necessária a presença de um professor, que seja também uma autoridade, que ensine valores aos alunos e exija deles um comportamento coerente com o ambiente escolar, além de lhes dar retornos afetivos. Porém, o que se viu durante as observações é que muitas vezes os professores se eximem dessa função e adotam condutas permissivas.

Dentre vários motivos que embasam a adoção dessas condutas, os voluntários 1A, 1C e 2A apontaram, em seus diálogos informais com a pesquisadora, a longa jornada de trabalho e a desvalorização da área. A voluntária 2A afirmou lecionar 30 horas de aula semanais para a escola 2 e mais 16 horas semanais para escolas particulares. A professora admitiu que a carga horária é bastante extensa e que acaba não planejando as aulas como deveria.

“A professora comenta que a Educação Física em escolas particulares é tão desvalorizada quanto nas escolas públicas. Porém, diz se esforçar mais nas escolas particulares para as quais leciona, pois lá a cobrança é maior. Diz que não se esforça como deveria na escola pública porque os alunos não dão valor às suas aulas e que por isso não se desgasta planejando-as.” (Diário de Campo, 5ª aula da professora 2A, turma de 8º ano).

Os voluntários 1A e 1B afirmaram ainda que, além de lecionar em escolas, possuem outros empregos, que complementam suas rendas, já que a remuneração como docente de escolas estaduais é, em sua opinião, baixa. Assim como a professora 2A, os sujeitos 1A e 1B também possuem pouco tempo para planejar suas aulas e pouca disposição para ministrá-las, o que torna mais fácil adotar estilos permissivos de aula.

Os voluntários 1C e 2B também apontaram a desvalorização e a carga horária de trabalho como empecilhos para um melhor desenvolvimento de suas aulas. Porém, afirmaram que este não é o maior problema. Mencionaram que as estruturas físicas e materiais das escolas interferem em seu trabalho, assim como a desmotivação e falta de apoio oriundo da direção das escolas e do próprio sistema escolar:

“A professora diz que muitas vezes se sentiu desmotivada a continuar dando aulas de qualidade para seus alunos. Segundo ela, falta apoio da direção e reconhecimento dos colegas de trabalho sobre a importância de sua área profissional. [...]disse que com o passar do tempo, foi se inserindo no ‘sistema’ das escolas públicas, e que perdeu muito do entusiasmo e esperança que tinha enquanto graduanda. Parte desse desânimo disse ser proveniente do sistema escolar, que desvaloriza e sucateia o ensino. Outra parte disse que procede dos alunos, que lhe faltam com respeito, aos quais nem sempre pode ajudar sem ter também o apoio da família e da comunidade extra e intra escolar. [...] disse se sentir meio desamparada.” (Diário de Campo, 4ª aula do sujeito 1C, turma de 6º ano)

Essa mesma voluntária diz já ter assumido, no início de sua experiência como docente, condutas mais impositivas aos alunos, como forma de tentar chamar-lhes a atenção, ser reconhecida e desenvolver as aulas segundo o planejamento. Porém, disse

ser difícil distinguir a autoridade do autoritarismo e teve que, com o passar do tempo, ceder aos alunos para evitar conflitos:

“A professora diz achar difícil impor regras a todo o instante para os alunos, porque eles também se sentem saturados do cotidiano muitas vezes monótono da escola e também percebem o descaso com a educação. Ela diz que quando impunha muitas regras, ela acabava desenvolvendo muitos atritos com os alunos, de forma que quando chegava nas salas, sentia um forte clima de tensão. Segundo ela, esse ‘clima’ destrói aos poucos o sentimento de pertencimento dos alunos e professores à escola.”
(Diário de Campo, 5ª aula do sujeito 1C, turma de 6º ano)

Novais (2004), ao definir o autoritarismo em sala de aula, corrobora com a definição de Baumrind (1966) para as condutas autoritárias parentais:

Sua característica principal é que os alunos, ao obedecerem, não o fazem por acreditar na autoridade docente, mas sim porque são obrigados, não têm escolha, ou seja, obedecem, mas não respeitam o professor, que se torna mais autoritário e utiliza mais instrumentos de coação, gerando mais indisciplina e conseqüentemente menos respeito por parte dos alunos. Neste sentido, a autoridade autoritária, decorrente de uma posição hierárquica, pode ser “aceita” simplesmente porque a lei ampara e não porque seu portador demonstra competência e autoridade. (p. 21)

Exemplificando a problemática autoridade *versus* autoritarismo, têm-se o seguinte acontecimento, que ocorreu numa aula teórica em sala, na qual os alunos não estavam prestando atenção e se encontravam muito irrequietos:

“[...] O professor termina a chamada e começa a explicar o esquema da quadra de vôlei. Ele explica para os poucos alunos que ainda prestam atenção, o restante da turma conversa ou está fora do lugar. Um aluno pergunta: ‘Quando é que vamos descer pra quadra?’, ao que o professor responde ‘Assim que a turma mudar o comportamento’. O aluno que fez a pergunta começa a falar muito alto, visivelmente atrapalhando seus colegas. O professor chama sua atenção, pedindo para que pare. Não há ameaça ou alteração do tom de voz do professor, apenas uma expressão de desistência em seu rosto.

O professor prossegue explicando para os alunos que estão prestando atenção, olhando apenas para aqueles que estão imediatamente à sua frente.

[...]O professor então grita para chamar a atenção dos alunos. Diz que a partir da próxima aula, irá chamar três alunos por vez, para fazer uma avaliação oral sobre o conteúdo da aula, para verificar se os alunos estão prestando atenção. [...] Vendo que os alunos estavam ainda em pé e conversando, ele diz para a turma que decidiu começar as avaliações orais naquele momento e chama uma aluna para começar. Um dos alunos, sentado próximo a mim, comenta com seu colega: 'Eu não vou responder nada, ele não pode me obrigar, ele não tem uma arma na minha cabeça...'' (Diário de Campo, 6ª aula do professor 1A, turma de 7º ano).

Percebe-se no ocorrido a tomada de uma atitude autoritária (avaliação como forma de punição) por parte do professor para tentar conseguir alguma atenção e respeito de seus alunos. Porém, assim como o sugerido por Novais (2004), a ação apenas gerou mais indisciplina e menos respeito.

Ainda, segundo Durkheim (1984), a punição tem papel importante sobre a construção dos comportamentos dos alunos, sobre o convívio social e sobre as regras coletivas. Porém, mais importante ainda do que a punição em si, é a forma como ela se dá. Antes de punir, o professor deve estar envolto de significados que tenham tanta importância para ele quanto para o aluno. E esses significados devem fazer sentido no contexto no qual se aplica a punição. Se a punição só se dá por impulso ou cólera, ou, ainda, sem nenhum apelo emocional, o aluno não internaliza os motivos, deliberados e consentidos anteriormente, de sua punição. Sem essa internalização e sem conteúdo moral, não há sentido na punição além de produzir medo, ou certo “adestramento” da criança, que passa a obedecer não porque acredite que esteja de fato errada, mas sim para não ser punida.

Corroborando com o acima exposto, essa medida adotada pelo professor não se mostrou muito efetiva. Isso porque enquanto ele realizava a chamada oral com um dos alunos, os demais continuavam com o alvoroço. O professor utilizou-se da avaliação como forma punição e não como um processo no qual se problematiza uma ação pedagógica, como sugerem Betti e Zuliani (2002). O mesmo acontecia com as aulas em quadra. Na maioria das aulas assistidas, as aulas práticas de Educação Física, em ambientes diferentes da sala de aula, eram consideradas como uma recompensa se a

turma se comportasse bem e não como uma parte do desenvolvimento ou ferramenta para se alcançar os conteúdos programados.

Assim como o voluntário 1A, todos os outros voluntários apresentaram algumas ações autoritárias, no sentido de impor regras não internalizadas pelos alunos e que, portanto, não eram seguidas pelos mesmos.

Além disso, as práticas autoritárias não se resumiam à imposição de regras, mas também aos conteúdos desenvolvidos nas aulas. Percebeu-se nas aulas observadas, a predominância das práticas livres dos esportes coletivos, em especial do Futsal, em detrimento das outras variadas práticas do campo da Educação Física, como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, entre outros, que se apresentam como conteúdos da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Os professores, ao permitirem que os alunos escolhessem o que faziam nas aulas, acabavam também por não oferecer outras opções de práticas, de forma que os alunos tinham restritas suas possibilidades de vivência e de escolhas.

Ao deixar que os alunos apenas interpretem os códigos e valores midiáticos dos esportes, sem uma reflexão crítica sobre os mesmos, o professor está tanto limitando seus alunos quanto perpetuando as relações hegemônicas presentes na sociedade. Dessa maneira, o professor estimula a repetição dessas práticas para aqueles que sabem jogar, e as impõe para aqueles que não sabem, ou apenas os exclui, direta ou indiretamente, por seu nível de desempenho.

O professor, por sua vez, muitas vezes repete os valores da sociedade praticando atitudes opostas: discursa a respeito de uma teoria democrática, mas exerce uma atividade autoritária, impositiva, ancorada nos saberes denominados universais. O professor faz o que tem que fazer para sobreviver em sua profissão. (NUNES e RÚBIO, 2008, p.68)

Por fim, foi possível perceber também a mudança de comportamento diante das diferentes salas. Todos os professores demonstraram mais ou menos afeto a determinada turma, o que influenciou também suas práticas. Como exemplo, têm-se os seguintes trechos do Diário de Campo:

“A caminho da sala, a professora me diz que essa é uma sala ‘montada’ pela direção da escola, com os melhores alunos dos oitavos anos. Diz que é uma sala

muito boa de se trabalhar, pois os alunos, embora falem bastante, são 'inteligentes'.”
(Diário de Campo, 5ª aula da professora 2A, turma de 8º ano)

“Antes de entrar na sala, o professor me diz que esta é uma turma de reforço, formada pela escola. É composta por alunos repetentes, com ‘déficit de aprendizagem’ ou sem diagnóstico. Diz que, por essa razão, tem que ‘pegar mais leve’ em relação ao conteúdo, senão a aula ‘não rende’. A sala hoje tem apenas nove alunos, sendo que apenas um deles faltou à aula. [...] O professor passa a matéria, os alunos interagem pouco com o tema exposto e entre si. [...] Ao descenderem para a quadra, os alunos não conseguem formar times para jogar e, dessa forma, alguns jogam jogos de tabuleiro, outros conversam em cantos da quadra... A turma está bem dispersa.”
(Diário de Campo, 2ª aula do professor 2B, turma de 7º ano).

Como se pôde perceber, havia mudanças na forma com que os professores lidavam com as diferentes turmas. Nos casos citados acima, essa situação ficou mais evidente porque a própria escola dividiu os alunos entre “alunos bons” e “alunos ruins”. Sentia-se na sala de aula do segundo trecho acima, mais pessimismo e menos alegria, pois os alunos pouco falavam ou interagiam entre si. Os professores, em geral, demonstravam ainda menos esforço e preocupação com essas turmas.

Diante do exposto, pode-se inferir que as teorias de Rosenthal e Jacobson (1981) sobre a importância do comportamento dos docentes perante seus alunos, assemelham-se à realidade das escolas, no sentido de que as expectativas pré-definidas dos professores sobre uma turma ou um aluno se tornam uma profecia que se auto-realiza. Se o professor não acredita no sucesso de seus alunos, ele não se aplica em mudar essa situação, o que gera o fracasso de seus alunos: fracasso esse pré-determinado pelo próprio professor.

5.2 Práticas educativas autoritativas

Como já dito, as práticas educativas dos professores são mistas, sendo que em certos momentos, umas se sobrepõem às outras. No entanto, tornou-se mais difícil identificar as práticas autoritativas. Isso porque essas práticas pressupõem um processo

educativo, no qual seja possível contextualizar tanto as ações responsivas quanto as exigentes, pois é o equilíbrio entre essas duas dimensões que promove as práticas autoritativas. Se apenas se considerar isoladamente as práticas da dimensão da exigência, por exemplo, corre-se o risco de julgá-las essencialmente autoritárias. Ou, no caso de ações expressivamente responsivas, pode-se acabar por classificá-las como permissivas.

O ideal para se identificar as práticas educativas autoritativas seria acompanhar os professores por mais tempo do que o disponível neste trabalho. No entanto, mesmo com a pouca disponibilidade de observações, foi possível fazer algumas inferências sobre as práticas autoritativas.

O voluntário 2B, por exemplo, apresentou práticas autoritativas no que concerne ao equilíbrio entre responsividade e exigência. O professor se demonstrou firme quanto ao estabelecimento de regras, porém, as contextualizava aos alunos. Além disso, permitiu em alguns momentos, que os alunos expressassem seus pensamentos e sentimentos frente aquilo que lhes era colocado, dando abertura para modificações. Como exemplo, tem-se o seguinte trecho do diário de campo, que relata uma aula na qual o professor conversa com seus alunos sobre a premiação de uma competição que havia ocorrido na escola:

“O professor começa a explicar como seria feita a entrega das medalhas da competição de futsal que ocorreu baseada na Copa do Mundo de Futebol. O professor diz à turma que as medalhas seriam entregues às salas dos três primeiros times colocados. Alguns alunos argumentam e uma menina diz que o certo seria que as medalhas fossem entregues a todos, já que todos participaram de alguma maneira, na torcida, confeccionando cartazes etc. O professor então pergunta para a turma como eles achavam que deveria ser o critério de entrega de medalhas. Todos falam ao mesmo tempo. Um dos meninos diz que o professor não deveria entregar para quem não fez nada, já que seria injusto com aqueles que participaram. Uma menina diz que não fez nada porque gostaria de ter participado dos jogos, mas não sabia jogar futsal.

O professor ouve os alunos e diz que, para não ser injusto com ninguém, iria entregar medalhas de participação a todos e que, na próxima competição, adotaria

um esquema de pontuação que contasse também a participação da sala e não apenas os resultados dos jogos. Lembrou os alunos de que a participação nos eventos também é obrigatória e é tão importante quanto a participação nas aulas, pois faz parte do conteúdo da disciplina.” (Diário de Campo, 4ª aula do professor 2B, turma de 6º ano).

No relato acima, o professor conseguiu expressar seu ponto de vista, assim como seus alunos. O professor conseguiu expor certo controle sobre as regras, mas sem perder o envolvimento da turma, mantendo um clima afetivo e compreensivo para com os seus alunos. Sentia-se, naquela turma, maior abertura dos alunos para dizer o que pensavam sem recorrer a insultos ou desrespeito ao professor. Da mesma maneira, o professor conseguia desenvolver melhor as atividades, pois havia um clima de colaboração coletiva.

Segundo Weber (*et al.*, 2003) as posições de responsividade e exigência:

[...] caminham juntas nos pais autoritativos, os quais representam o estilo ideal de educação justamente por conseguir equilibrar controle e envolvimento. Quando os pais fazem exigências e compreendem o lado dos filhos, ensinam da melhor forma quais são as regras e limites para se obter sucesso, explicando os porquês. Esse clima gerado pela combinação da responsividade com a exigência dos pais só pode ser favorável ao otimismo na criança, pois ela aprende que tem capacidade para sozinha lidar com sucessos e frustrações, que pode fazer novas tentativas e obter melhores resultados. (p.76)

Pode-se concluir que da mesma forma essas posições ocorram com professores autoritativos. Quando o professor tem controle sobre as regras e sobre como e quando colocá-las e, ao mesmo tempo, dá oportunidade de expressão aos seus alunos, ouvindo e conciliando suas opiniões, cria-se um clima de relação bidirecional, na qual há respeito e sentimento de pertencimento ao grupo escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de se iniciar esta pesquisa, tinha-se a ideia de que seria possível observar claramente as características dos estilos parentais nas práticas docentes tal qual elas são descritas na teoria de Baumrind (1966; 1967). Porém, como se sabe, o processo de observação, por ser subjetivo, oferece mais possibilidades de interpretação do que sugere qualquer teoria. Nesse sentido, a pesquisa pôde considerar, para caracterizar os comportamentos dos voluntários, tanto as dimensões de responsividade e exigência determinadas pela Teoria dos Estilos Parentais, quanto as relações de poder e de autoridade.

No processo de pesquisa, pôde-se perceber a relação existente entre essas duas vertentes de análise sociológica comportamental e notou-se a interdependência de ambas. Dessa maneira, concluiu-se que, ao cobrar uma regra ou um comportamento de seu aluno, o professor deve ter equilíbrio entre as dimensões de responsividade e exigência. Esse equilíbrio, somado a ações pedagógicas consistentes que considerem as necessidades e realidades do aluno e a um planejamento coerente e justo, formam a figura de autoridade da qual o professor disporá para tornar legítimas suas práticas e sua posição sócio-histórica na sala de aula.

No entanto, como relatado neste texto, os professores por vezes assumem condutas mais permissivas. Os voluntários, afirmaram haver uma série de condições que dificultam a adoção de práticas mais consistentes. Entre elas, a desvalorização da profissão docente, que ocorre por meio da má remuneração, da conseqüente longa jornada de trabalho e da ausência de materiais e/ou estruturas físicas que possibilitem o ensino de qualidade.

Assumindo a instituição escolar sob a perspectiva de Dayrell (1996), como um espaço sociocultural, onde os agentes que o compõem trazem consigo influências de outros âmbitos da vida e, com isso, o modificam e o significam, pode-se supor que a adoção das condutas permissivas por parte dos docentes pode não ser de sua exclusiva responsabilidade, pois o Estado, a família e a própria comunidade também têm obrigações para com a escola. Quando essas instituições sociais se eximem de suas

responsabilidades e sobrecarregam o docente, há de se esperar que o ensino não seja de melhor qualidade.

Ainda assim, parece haver desinteresse por parte dos professores em tornar suas aulas não apenas atrativas, mas também vinculadas a um planejamento consistente. Por serem as práticas permissivas mais cômodas, já que não há muito envolvimento pessoal ou profissional do professor, foram elas as mais evidentes nas observações. Essas práticas, por serem desvinculadas na maioria das vezes a um contexto programático de conteúdos, não apresentavam um sentido pedagógico. Por conta disso, os alunos pouco se interessavam.

As práticas autoritárias foram expressivamente percebidas quando os professores, ao se eximir da função de mediadores, deixavam as aulas livres. Ao fazê-lo, os professores perdiam o controle sobre a aula e os alunos estavam livres para fazerem o que quisessem. Para retomar o controle, os professores adotavam práticas autoritárias como gritos e punições sem justificativa, mas, mesmo assim, não conseguiam o controle sobre a turma. Com tudo isso, e talvez como consequência, percebia-se um clima desmotivador entre os alunos, de falta de interesse.

Devido a algumas limitações, nesta pesquisa não foi possível analisar com maior profundidade os perfis de cada um dos voluntários, a fim de conhecer sua história acadêmica, pessoal e profissional e as influências que recebem e que transmitem para suas práticas. Também não foi possível analisar planejamentos pedagógicos dos voluntários, a fim de avaliar a influência de correntes teóricas sobre as práticas educativas dos professores. Entende-se que em estudos posteriores, que se utilizem de entrevistas e análise de planejamentos, possam contribuir ainda mais para o estudo das práticas docentes e sua influência sobre os alunos.

Embora não seja conclusiva, por esta se tratar de uma pesquisa qualitativa com um pequeno número de voluntários, foram possíveis considerações gerais no decorrer deste trabalho. Entre elas, a importância dos comportamentos dos professores e sua influência sobre os alunos. Confirmou-se que as práticas docentes foram majoritariamente permissivas por não possuir planejamento teórico ou envolvimento

dos professores e que isso desmotivava os alunos, que respondiam desrespeitando o professor ou simplesmente não participando das aulas.

Por fim, pode-se concluir que, além das condições externas que influenciam a vivência escolar, muito importante se fazem as vivências internas. A relação professor-aluno é marcante, pois não se trata apenas de interação entre pessoas, mas também da interação entre valores, significados, interesses, sentimentos. O professor, por ocupar um espaço de autoridade, tem responsabilidades sobre aqueles aos quais guia, pois, assim como no ambiente familiar, servirá como exemplo de modelo de conduta, influenciará diretamente o desenvolvimento acadêmico, social, comportamental e psicológico de seus alunos. Desse modo, há que se refletir sobre a condição de docente que, por tantas vezes, é desvalorizada e menosprezada não apenas pela sociedade, mas pelos próprios professores.

Contudo, esse estudo termina retomando a epígrafe: “e por isso nunca pergunte por quem os sinos doam; eles doam por ti”... E todos nos estamos envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. R. G. **Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária.** In: Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

ARENDT, H. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 10ª edição, 2007.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

BATISTA, A. P.; WEBER, L. D. **Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, vol. 16, n. 2, p.299-307, julho/dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572012000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: setembro de 2013.

BAUMRIND, D.. **Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior.** Child Development, n. 37, p.887-907, 1966. Disponível em: <http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf> Acesso em: agosto de 2013.

BERGAMINI, C. W. **Liderança: a administração do sentido.** São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v.34, n.3, p.102-114 Maio/Junho, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v34n3/a09v34n3.pdf>>. Acesso em: novembro de 2013.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT25102010170018.pdf>> Acesso em: outubro de 2014.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: DIFEL - Difusão Editorial, 1989.

CABANAS, J. M. Q. **Teoria da Educação: concepção antinômica da educação.** Porto: Edições ASA, 1ª edição, 2002.

CAETANO, J. M. M. **Estilo de Liderança e relações interpessoais e intergrupais em contexto escolar.** Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta. Lisboa, 2005. Disponível em: <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/672/1/LC183.pdf>>. Acesso em: julho de 2013.

CECCONELLO, A. M.; ANTONI, C.; KOLLER, S. H.. **Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar.** Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, num. esp., p. 45-54, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>>. Acesso em: agosto de 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, F.; TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. **Responsividade e Exigência: Duas Escalas para Avaliar Estilos Parentais**. Porto Alegre: Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 13, p.465-473, 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300014>. Acesso em: setembro de 2013.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Editora Guanabara Koogan S.A., Rio de Janeiro, 2003.

DARIDO, S. C., NETO, L. S. **O contexto da Educação Física na escola**. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (orgs.) Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2ª edição, p.2-24, 2011.

DARLING, N.; STEINBERG, L. **Parenting Style as Context: An Integrative Model**. Psychological Bulletin, 1993, vol. 113, p. 487-496. Disponível em: <<http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>>. Acesso em: setembro de 2013.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, vol. 17, p.21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: julho de 2014.

DURKHEIM, E. **A Educação Moral**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 13ª ed. 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 5ª ed. 1985.

GEREZ, A., DAVID, P. **Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da educação física escolar: de onde viemos e para onde vamos?** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, vol.8, p.75-87, 2009. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1723>>. Acesso em: agosto de 2013.

GOMES, C. A. **Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 235-262, abril/junho de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000200004>. Acesso em: setembro de 2014.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1ª edição, 2001.

LAMBORN, S.; MOUNTS, N. S.; STEINBERG, L.; DORNBUSCH, S. M. **Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families.** Child Development, v.62, p.1049-1065, 1991.

Disponível em:

<<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1131151?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21104635082531>>. Acesso em: setembro de 2013.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MACARINI, S. M.; MARTINS, G. F.; MINETTO, M. J.; VIEIRA, M. L. **Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 62, n. 1, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672010000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: outubro de 2013.

MACOBY, E.; MARTÍN, J. **Socialization in the context of the family: parent-child interaction.** Em E. M. Hetherington (Org.) & P. H. Mussem (Org. Série), Handbook of child psychology: Socialization, Personality and Social Development New York: Wiley, p. 1-101, 1983. Disponível em:

<http://www.researchgate.net/publication/233821914_Socialization_in_the_context_of_the_family_parent-child_interaction>. Acesso em: setembro de 2013.

MIGUEL, I.; VALENTIM, J. P.; CARUGATI, F. **Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida:** Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form. Revista Psychologica. Coimbra, v.51, p.169-188, 2009. Disponível em:

<<http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/view/1021>>. Acesso em: setembro de 2013.

MINAYO, M.; GOMES, S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOVAIS, E. L. **É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?**

Linguagem & Ensino, vol. 7, n.1, p. 15-51, 2004. Disponível em:

<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/213>>. Acesso em: fevereiro de 2014.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. **O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos.** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, p.55-77,

Julho/Dezembro, 2008. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>>. Acesso em: abril de 2014.

PANTOJA, S. R. G. **Liderança: uma relação eficaz.** Dissertação de Mestrado em Engenharia Mecânica. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Engenharia Mecânica, 2005. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000364957>>. Acesso em: julho de 2014.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.** Escola Superior de Educação João de Deus. Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica. Lisboa, maio de 2012. Disponível em: < <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>>. Acesso em setembro de 2013.

REPPOLD, C. **Estilo Parental percebido e adaptação psicológica de adolescentes adotados.** Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Curso de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, 2001. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3559>>. Acesso em: dezembro de 2013.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. **Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos.** In: PATTO, M. H. (org.) Introdução à psicologia escolar. São Paulo : T. A. Queiroz, 1981. p.258-295.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos.** In: PATTO, M. H. (org.) Introdução à Psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, p.258 – 295, 1981..

SAMPAIO, I.; VIEIRA, M. **A influência do gênero e ordem de nascimento sobre as práticas educativas parentais.** Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 23, n. 2, p.198-207, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722010000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: dezembro de 2013.

SANTOS, J. H. **Moradia popular em Campinas:** um estudo do Conjunto Habitacional Edivaldo Antônio Orsi. Trabalho de Conclusão de Curso. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias. Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/GEOGRAFIA/Monografias/moradia_popular_campinas.pdf>. Acesso em: setembro de 2014.

SCHILLING, F. **Direitos, violência, justiça: reflexões.** Tese de livre-docência em Filosofia da Educação. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-13032013-152052/pt-br.php>>. Acesso em setembro de 2014.

VALENTINI, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas séries iniciais: desafios &estratégias.** 2ª ed. Canoas: Unisalle, 2006.

VYGOTYSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: COSTA, M. O. (org.) Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, p. 1-17, 1ª edição, 1991.

WEBER L. N. D.; PRADO, P. M.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. **Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, vol. 17, p.323-331. Disponível em:

<http://www.nac.ufpr.br/artigos_do_site/2004_Identificacao_de_estilos_parentais_o_ponto_de_vista.pdf>. Acesso em abril de 2013.

WEBER, L. N. D.; BRANDENBURG, O. J.; VIEZZER, A. P. **A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança.** Psico-USF, v.8, n.1, p.71-79, Janeiro/Junho de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v8n1/v8n1a10>>. Acesso em: abril de 2013.

WELLAUSEN, S. S. **Os dispositivos de poder e o corpo em Vigiar e Punir.** In: Rago, M.; Martins, A. L. (Orgs.). Revista Aulas. Dossiê Foucault. Campinas, SP, n. 3, Dezembro 2006/Março 2007, p. 1-23.

ANEXOS

1. Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) – Versão Reduzida

(Robinson, Mandleco, Olsen e Hart, 2001; Versão Portuguesa de Miguel, Valentim e Carugati, 2010)

Este questionário avalia com que frequência actua de determinado modo com o(a) seu/sua filho(a).

Por favor, leia cada frase do questionário e responda com que frequência actua desse modo com o(a) seu/sua filho(a).

Actuo desta maneira:

1 = Nunca

2 = Poucas vezes

3 = Algumas vezes

4 = Bastantes vezes

4 = Sempre

1. Dou resposta aos sentimentos e necessidades do(a) meu/minha filho(a)
2. Castigo fisicamente o(a) meu/minha filho(a) como forma de o(a) disciplinar
3. Tomo em conta o que o(a) meu/minha filho(a) quer ou deseja antes de lhe pedir para fazer algo
4. Quando o(a) meu/minha filho(a) pergunta por que razão tem que obedecer, respondo: “Porque eu digo” ou “Porque sou teu/tua pai/mãe e quero que o faças”
5. Explico ao(à) meu/minha filho(a) como me sinto quando se porta bem e quando se porta mal
6. Dou uma palmada ao(à) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente
7. Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a falar dos seus problemas
8. Acho difícil disciplinar o(a) meu/minha filho(a)
9. Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando não está de acordo comigo

10. Castigo o(a) meu/minha filho(a) retirando-lhe privilégios com poucas ou nenhuma explicação
11. Saliento as razões das regras que estabeleço
12. Quando o(a) meu/minha filho(a) está chateado(a), dou-lhe apoio e consolo
13. Grito ou falo alto quando o(a) meu/minha filho(a) se porta mal
14. Elogio o(a) meu/minha filho(a) quando se comporta ou faz algo bem
15. Cedo ao(à) meu/minha filho(a) quando faz uma birra por qualquer coisa
16. Enfureço-me com o(a) meu/minha filho(a)
17. São mais as vezes em que ameaço castigar o(a) meu/minha filho(a) do que aquelas em que realmente o(a) castigo
18. Tomo em conta as preferências do(a) meu/minha filho(a) quando faço planos familiares
19. Agarro o(a) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente
20. Dito castigos ao(à) meu/minha filho(a) mas realmente não os aplico
21. Demonstro respeito pelas opiniões do(a) meu/minha filho(a) incentivando que as expresse
22. Permito que o(a) meu/minha filho(a) dê a sua opinião relativamente às regras familiares
23. Ralho e critico para fazer o(a) meu/minha filho(a) melhorar
24. Estrago o(a) meu /minha filho(a) com mimos
25. Explico ao(à) meu/minha filho(a) por que razões as regras devem ser obedecidas
26. Uso ameaças como forma de castigo com poucas ou nenhuma justificações
27. Tenho momentos especiais e calorosos com o(a) meu/minha filho(a)
28. Castigo o(a) meu/minha filho(a) colocando-o(a) algures sozinho(a) com poucas ou nenhuma explicação
29. Ajudo o(a) meu/minha filho(a) a perceber o resultado do seu comportamento incentivando-o(a) a falar acerca das consequências das suas acções
30. Ralho e critico quando o comportamento do(a) meu/minha filho(a) não corresponde às minhas expectativas

31. Explico ao(à) meu/minha filho(a) as consequências do seu comportamento

32. Dou uma palmada no(a) meu/minha filho(a) quando se porta mal

2. Carta de Autorização – escolas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

CARTA DE AUTORIZAÇÃO – direção

Eu, Aline Santos Souza, aluna do curso de pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro, sob orientação do (a) professor (a) _____, responsável pelo projeto de pesquisa “Relações de poder, influência e autoridade em aulas de Educação Física do ensino fundamental: as influências das teorias pedagógicas nas práticas docentes”, solicito permissão para realizar coleta de dados para esta pesquisa que tem como objetivo identificar os modelos de conduta adotados por professores de Educação Física em sua prática pedagógica.

Nesse estudo, os professores serão observados durante sua aula. Só participarão do estudo os professores que se sentirem a vontade para tal, tendo clara a ideia de que sua identidade ou dados pessoais não serão revelados de maneira alguma. Apenas participarão os voluntários que entregarem o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

A coleta de dados será realizada na própria escola nos horários de aulas conforme orientação da direção e da coordenação pedagógica, não interferindo no andamento das aulas e no trabalho com o conteúdo escolar. Não haverá qualquer custo para a escola ou para os participantes, que terão liberdade para retirarem-se do estudo a qualquer momento se for de interesse. A pesquisa não representa riscos físicos ou psicológicos para os participantes, dado que os materiais coletados com a identificação dos sujeitos serão de conhecimento apenas dos pesquisadores, professores, coordenadores pedagógicos e diretora; para divulgação dos resultados do estudo será mantido o anonimato dos sujeitos. Também nos comprometemos a não divulgar imagens, nome da escola, de professores e alunos nesta pesquisa. Ressaltamos que, ao término da pesquisa, será entregue à escola um parecer sobre os resultados da mesma.

A permanência e a ida ao estabelecimento serão de total comprometimento do pesquisador. Duas vias da presente autorização estão sendo entregues à escola uma de posse da escola e outra da pesquisadora.

Orientador(a):

(Dados do Orientador)

Mestranda: Aline Santos Souza

Email: line.nin92@gmail.com Tel:(19)98896-7672

Eu, _____ RG _____,
diretor(a) da instituição de ensino
_____ em _____ (nome da
cidade), autorizo a realização da pesquisa “Relações de poder, influência e autoridade
em aulas de Educação Física do ensino fundamental: as influências das teorias
pedagógicas nas práticas docentes”, nesta escola.

_____, _____ de _____ de 2014.

Assinatura

3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DOS ESTILOS PARENTAIS

Graduanda Aline Santos Souza, Prof. Dra. Elaine Prodócimo

Número do CAAE: 308200814.3.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo que é parte da exigência da conclusão de graduação da aluna de Educação Física Aline Santos Souza, orientado pela Professora Doutora Elaine Prodócimo e realizado na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou quiser retirar-se da pesquisa, a qualquer momento, não haverá nenhuma tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

A pesquisa intitulada “PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DOS ESTILOS PARENTAIS” tem como objetivo investigar quais os estilos de liderança adotados pelos professores de Educação Física em sua prática docente, e as influências que o estilo de liderança que o professor assume em suas aulas tem sobre o comportamento de seus alunos. Essa pesquisa foi autorizada pela escola.

Para sua participação, é necessário seu consentimento e sua autorização, que se dão por meio de leitura e da assinatura do documento.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a fazer parte da pesquisa durante as aulas de Educação Física, não havendo necessidade de deslocamento à escola fora do horário escolar. Serão realizadas observações durante dois períodos de aula.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se sentir-se constrangido ou não tiver vontade. Porém, a pesquisa não trará nenhum risco ou desconforto, benefícios ou ônus financeiros para voluntários envolvidos na pesquisa, além dos já presentes na rotina escolar.

Benefícios:

É importante a participação na pesquisa porque o tema em questão é extremamente relevante socialmente. Além disso, as pesquisas realizadas na escola tem a importância de visarem a melhora do ensino nas escolas em nosso país.

Acompanhamento e assistência:

Durante todo o período em que acontecerá a coleta de dados da pesquisa (durante as aulas) ou mesmo anterior ou posteriormente à sua realização, os voluntários que sentirem necessidade de tirar dúvida ou conversar sobre a pesquisa poderão comparecer à escola ou marcar uma reunião para que a conversa aconteça.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o seu nome não será citado. As entrevistas obtidas serão divulgadas apenas com fins de divulgação científica, como apresentação em eventos ou em textos publicados em revistas científicas mediante autorização específica para tal.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a aluna Aline Santos Souza pelo email line.nin92@gmail.com ou pelo telefone (19) 98896-7672, ou com a professora Elaine Prodócimo pelo email elaine@fef.unicamp.br ou pelo telefone (19) 3521-6762.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, CEP: 13083-887, Campinas – SP; telefone (19) 3521- 8936; fax (19) 3521-7187; email: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, eu _____ aceito participar do estudo.

Nome do(a) participante: _____

Data: __/__/__

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido um cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador)

Data: __/__/__

APÊNDICE

1. Comportamento do professor – Adaptação do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP)

O professor atua dessa maneira:

1 = Nunca

2 = Poucas vezes

3 = Algumas vezes

4 = Bastantes vezes

5 = Sempre

1. Dá resposta aos sentimentos e necessidades do aluno
 2. Toma em conta o que os alunos desejam antes de tomar decisões
 3. Explica aos alunos como se sente quando se portam bem e quando se portam mal
 4. Incentiva os alunos a falar daquilo que não lhes agrada
 5. Incentiva seus alunos a expressarem-se livremente, mesmo quando estes não estão de acordo com o que professor estabeleceu
 6. Salienta as razões das regras que estabelece
 7. Dá apoio e consolo ao aluno que aparente aborrecimento
 8. Elogia os alunos quando se comportam ou fazem algo bem
 9. Demonstra respeito pelas opiniões dos alunos
 10. Permite que os alunos deem a sua opinião relativamente às regras estabelecidas em aula
 11. Explica aos alunos por quais razões as regras devem ser obedecidas
 12. Tem momentos afetuosos e carinhosos com os alunos
 13. Ajuda os alunos a perceber o resultado do seu comportamento incentivando-os a falar acerca das consequências das suas ações
 14. Explica aos alunos as consequências do seu comportamento
-
15. Age de maneira autoritária quando os alunos o questionam sobre decisões tomadas

16. Aplica castigos como forma de disciplinar seus alunos
 17. Agride o aluno, fisicamente ou verbalmente, quando esse é desobediente
 18. Castiga os alunos retirando-lhe privilégios com poucas ou nenhuma explicação
 19. Grita ou fala alto quando os alunos se portam mal
 20. Enfurece-se com os alunos frequentemente
 21. Repreende e critica os alunos, para fazê-los melhorar
 22. Usa ameaças como forma de castigo com poucas ou nenhuma justificações
 23. Repreende e critica os alunos quando seu comportamento não corresponde às expectativas
-

24. Tem nítida dificuldade em disciplinar os alunos
25. Cede ao aluno quando este faz uma birra por qualquer coisa
26. Mais ameaça punir os alunos do que realmente o faz
27. Dá liberdade total aos alunos

2.Roteiro de Observação das aulas

INFORMAÇÕES GERAIS

Nome da Escola:

Nome do professor:

Idade do professor:

Tempo como docente na escola:

Tempo de exercício da profissão:

Turma:

Horário da aula:

Conteúdo da aula:

Anotações sobre a aula

Observar: forma como o professor trata cada aluno individualmente, forma como trata a turma, gestualidade, vocabulário, etc.

