

“Educação Física e Pedagogia Social: diálogos possíveis”

Márcia Ely Bazhuni Pombo¹ & Maria Lucia Stefanelli²

“se na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas pra transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (Freire, 2012).

Resumo: Este ensaio se situa no contexto de escolas que recebem uma população com muitas dificuldades, com problemas de identificação aos modelos adultos, com histórias de vida e trajetórias escolares às vezes caóticas e dificuldades de se projetar no futuro, predominando assim um contexto escolar com um “equilíbrio fragilizado”. Ademais, existe um verdadeiro problema de ausência nas aulas, que somando a isso, quase sempre constatamos que os problemas do bairro se estendem as aulas, inclusive nas aulas de educação física. Como consequência muitos alunos estão buscando cotidianamente transgredir, ficando distante dos princípios da realidade. Um comportamento não apropriado de um aluno repercute na aula de educação física. Este tipo de comportamento com características muito específicas, fizeram que necessidades educativas e motoras identificadas em relação aos alunos, tenham conduzido a colocar em diante certas prioridades, surgindo à necessidade de estruturar um marco forte, com referentes seguros.

Palavras chaves: Educação física. Adolescentes. Vulnerabilidade. Pedagogia Social.

¹ M. A., Professora, Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação, RJ, Brasil marcia.pombo@hotmail.com

²M. A., Professora adjunta Universidade da Republica do Uruguay, mlstefanelli@isef.edu.uy

Introdução

Situamos este estudo no contexto de escolas que se encontram confrontadas a um cotidiano marcado por certas situações, próprias das populações específicas que as frequentam. Onde podemos constatar uma dificuldade para estabilizar o aluno nas atividades propostas, as adolescentes estão pouco representadas, ademais, os alunos se inscrevem dificilmente em projetos ao longo prazo, colocando em questão as contrariedades relativas a este próprio investimento, o que torna difícil a adesão deles nas atividades escolares (Laberge, 1998; Stefanelli, 1994). Se investir na escola, muitas vezes para estes alunos, é se inscrever em uma dinâmica que já esta perdida desde o início do ano escolar, devido que a escola para eles, é vivenciada como um lugar de reprovação, via de exclusão (Lindner, 1991). Participar na atividade de educação física significa respeitar um modo de funcionamento, ser pontual e assíduo nas aulas, assumir responsabilidades e respeitá-las, se submeter ao regulamento, que vai ao encontro da própria estrutura da escola, sendo esta propriamente rejeitada por estes alunos, onde muitos já estão em situação de ruptura com a escola, assim sendo estas dificuldades tornam-se desafios permanentes (Lindner, 1991; Laberge, 1998; Hilman, 2008).

Existe uma diferença considerável nas representações dos alunos e a realidade (Hilman, 2008), pois se de um lado alguns alunos querem participar, por outro lado, eles rejeitam este sistema de contrariedades que fazem parte, inclusive o regulamento da escola e as regras sociais. Neste sentido, uma das finalidades da educação física é desenvolver a socialização e integração no contexto escolar, que passa pelo reconhecimento deste regulamento (Laberge, 1998; Hilman, 2008).

Outra dificuldade encontrada, é fazer que os alunos se apropriem de um projeto a longo prazo (Delignières, 2004; Perrin, 2003). Este tipo de participação nas aulas de educação física se traduz por representações que não parecem estar adaptadas ao perfil dos alunos que frequentam estas escolas (Laberge, 1998). Estas atividades dão sentido para estes alunos dentro de uma dimensão de competição, principalmente nos esportes coletivos. O progresso na atividade e no esporte é marcado pelo fato de competir (Lindner, 1991), mas, para estes alunos, competir, disputar, superar a si mesmo, representam certa agressividade e hierarquia, sendo este mais um desafio a desenvolver dentro de uma perspectiva de “projeto do aluno” a longo prazo (Delignières et Garsault, 2007).

Muitas vezes, nos encontramos com uma verdadeira necessidade de motivar os alunos e valorizá-los, onde uma comparação pode aparecer como algo negativo. Surgindo a

necessidade de diversificar as ofertas de atividades em educação física e desenvolver em particular, as que ajudam ao aluno a se centrar sobre si mesmo, a conhecer-se melhor e dominar as condições de seu investimento na atividade (Perrin, 2003).

Existem diferentes métodos de intervenção social em educação física no ensino médio, tomando como referencia os princípios da educação popular de Freire (1992), que supõe fazer com que as pessoas se tornem atoras da ação através de uma educação como pratica de liberdade, utilizando a “metodologia de conscientização” (Freire, 1987), que consiste em um processo de educação pela introdução do diálogo, que se traduz pela busca de um conteúdo pragmático, baseado na utilidade prática de idéias com critério de sua verdade e na qual a pessoa poderá identificar seus temas geradores, as fases de investigação destes temas para produzir idéias e transformá-las na ação e comunicação. Para Banduelle et Demeulemeeste (2008) é significativa à estratégia da mediação, o fato de ser um mediador, estabelece vínculos de uma identidade comum, que dá um impulso a vontade de participar sustentando as pessoas e valorizando o que elas sabem e o que elas fazem. No caso do professor de educação física, a mediação é realizada nas quadras e ginásios, estabelecendo vínculos através do ensino da prática e competencias sociales que vão ao encontro do esquema estabelecido da escola (Gendron, 2003), desde um quadro de referencia que permita potencializar a participação dos adolescentes desde a valorização de estes alunos (Delignières et Garsault, 2004).

Nessa vertente, a pedagogia social se afirma com o professor de educação física que atua como um educador social, assim sendo aquele, capaz de perceber o outro e em sua unicidade, traçar metodologias que façam com que o conteúdo seja passado sob a ótica daqueles que lá estão. O “fazer – aprendente” do educador social tecendo às práticas escolares, podendo revisitá-las cotidianamente, quando necessário: “(...) eis o nosso desafio: dominar tão amplamente o conteúdo a ser mediado, ao ponto de poder revisitá-lo a partir de qualquer tema-desafio” (Martins Araújo, 2017). E no contexto dessas experiências escolares, na intercessão entre o fazer – aprender, que os educadores se veem frente aos desafios sociais, de uma população adolescente massacrada por um sistema que se apropria de suas vidas, lhe deixando pouco a escolher. E, na convivência com essas múltiplas realidades, que nos deparamos com os desafios das possibilidades e não possibilidades da convivência, que necessitamos reinventar todo o tempo para que o processo ensino-aprendizagem seja alcançado.

Objetivo

Criar as condições que permitam aos alunos em situação de vulnerabilidade, encontrar nas atividades físicas e esportivas, um sentido que seja, os valorize.

Metodologia

Desde este contexto fragilizado em educação física no ensino médio, se pretende fazer uma reflexão sobre esta problemática, identificando prioridades a tomar em conta, através de pontos a desenvolver com estratégias vinculadas a pedagogia social, favorecendo assim, diálogos possíveis nas quadras e ginásios de educação física. Estas prioridades serão desenvolvidas abaixo, desde os questionamentos: *Quais são as prioridades identificadas em contextos fragilizados da educação física no ensino médio? Quais seriam as estratégias para desenvolver uma educação física de qualidade, desde a pedagogia social?*

- Uma abordagem específica para “as” adolescentes

As adolescentes possuem um problema específico que está vinculado ao estatuto particular na sociedade e suas representações relacionadas ao corpo, suas perspectivas e futuro (Martinez et al., 2002; Stefanelli, 2016). Essa problemática não exclui como prioridade o trajeto de formação das adolescentes, tomando em conta o meio ambiente sócio cultural para assim, não reforçar os esquemas que existem ao exterior da escola.

Isto implica um enquadramento na escolha das atividades físicas e esportivas, no programa de educação física, no projeto, nos conteúdos, no trajeto de formação e na avaliação, que poderá se apoiar em um trajeto de formação onde a escolha das atividades possa integrar um tratamento didático (Chalabaev et Sarrazin, 2009). Que as adolescentes possam se inscrever em projetos de aprendizagem e que façam ecos à suas modalidades de entrada nas atividades físicas e esportivas (Stefanelli, 2014; Perrin, 2003). Por sua vez estas escolhas se apoiam em dispositivos de avaliação e certificação sobre formas de contrato que permitam a adolescente de se expressar o melhor possível seu potencial, tomando em conta seu perfil (Delignières et Garsault, 2004).

➤ Desenvolver a capacidade de fazer escolhas responsáveis

Os elementos do contexto identificado são as características dos alunos, o projeto da escola, as orientações definidas pela equipe pedagógica que buscam desenvolver nos alunos: a capacidade de fazer escolhas positivas (Perrin, 2003) tomando em conta suas capacidades e favorecendo o acesso ao conhecimento suficiente de si mesmo nas atividades físicas e deportivas que permitam: de situar seu nível em relação às competências esperadas, de fazer escolhas positivas tomando em conta as exigências da avaliação, de se investir de forma lúcida e segura (Soulé et Corneloup, 2007), de se orientar confrontando a necessidade de fazer escolhas tomando em conta os princípios de realidade (Delignières et Garsault, 2004) . Os elementos do contexto tem incidência na aplicação de escolhas das atividades físicas e esportivas, na programação, nos grupos de mesmo nível, no projeto, no conteúdo, no trajeto da formação e sua avaliação por nível no trimestre, na apresentação aos alunos de contratos diferenciados pelas escolhas de atividades físicas e esportivas (Delignières et Garsault, 1993). Algumas atividades serão mais pertinentes que outras para favorecer a adesão dos alunos (Perrin, 2003; Stefanelli, 2014), porque se situam dentro de um plano emocional e simbólico e/ou integram valores e referências (Gendron, 2003). Que pode ser o domínio de uma situação de risco no exercício ativo da segurança (Soulé y Corneloup, 2007), que desenvolve o conhecimento de si e à autoconfiança (Delignières et Garsault, 2004), que exige um grande investimento ou adaptação, para que sejam imediatamente validados. As condições de prática que centram o aluno numa situação de solidariedade, desenvolvendo vínculos de confiança recíproca e que contribuem a dar sentido ao respeito das regras, são características que fazem destas atividades particularmente educativas para estes alunos (Delignières et Garsault, 2007).

➤ Desenvolver o conhecimento de si mesmo e as condições de entrar na atividade física e esportiva: centralizar sobre a aprendizagem e o progresso do aluno

Mesmo em educação física a motivação dos alunos esta estreitamente vinculada a suas experiências escolares, mais ou menos marcadas por fatores dicotômicos, ganhar ou não ganhar, conseguir ou não conseguir (Perrin, 2003). Alguns alunos desenvolvem capacidades motoras que constituem um potencial de ação, a condição que os níveis de exigência possam valer o esforço investido, a aquisição da aprendizagem e o respeito das regras (Soulé et

Corneloup, 2007). Por outro lado, os alunos tem uma relação ambígua com a nota, que se traduz por um comportamento entre desejo e rejeição (Lindner, 1991).

Centralizar sobre as aprendizagens passa por uma reflexão sobre as modalidades de avaliação, onde a prioridade tem como objetivo desenvolver o conhecimento de si mesmo e as condições de se investir na atividade física e esportiva proposta (Delignières *et* Garsault, 1993).

Assim, a certificação se apoia sobre escolhas de atividades físicas e esportivas variadas (Perrin, 2003), com a finalização de um ciclo de aprendizagem suficientemente longo, para poder permitir de alcançar os níveis de competência significativos (Fraser-Thomas, 2008; Delignières *et* Garsault, 2004). Estes contratos integram princípios de modalidades de avaliação que tomam em conta o perfil do aluno para poder diferenciá-lo, assim como critérios diferenciados conforme o contrato (Delignières *et* Garsault, 1993). Que possam integrar o rendimento físico, o controle e eficiência de funções executivas (Meulemans, 2006), os conhecimentos metodológicos e cognitivos (Hilman, 2008) e as competências sociais (Gendron, 2003). O conhecimento pelo aluno desde o início do ciclo, de estas modalidades, que estão estas, vinculadas a estes critérios de avaliação, como também, a escolha do dispositivo que deseja ser avaliado, são indicadores que possibilitam um resultado favorável (Delignières *et* Garsault, 2004). Assim sendo, o aluno anuncia o contrato escolhido antes da prova. Os pré-requisitos dos contratos devem ser passagens obrigatórias no ciclo de atividades e portas de acesso aos diferentes contratos. Durante o ensino os alunos devem buscar fazer prova de controle e domínio em situações de aprendizagem, que vão determinar a escolha do contrato (Gendron, 2003; Delignières *et* Garsault, 2004).

A avaliação apoia-se em competências finais que integram vários tipos de conhecimentos, que vão dos mais específicos aos mais generalizados, dentro de uma ordem metodológica, com atividades práticas no conjunto das classes, dentro de níveis que permitam ao aluno de se conhecer dentro da atividade (Delignières *et* Garsault, 1993). Utilizando o princípio de avaliação binária, distanciada da nota, assim como um sistema acumulativo de validações de dados sobre o progresso do aluno durante e/ou ao final do ciclo, que constitui um conjunto de situações a dominar, integrando vários tipos de conhecimento da atividade, do saber fazer social e de atitudes esperadas (Delignières *et* Garsault, 2004).

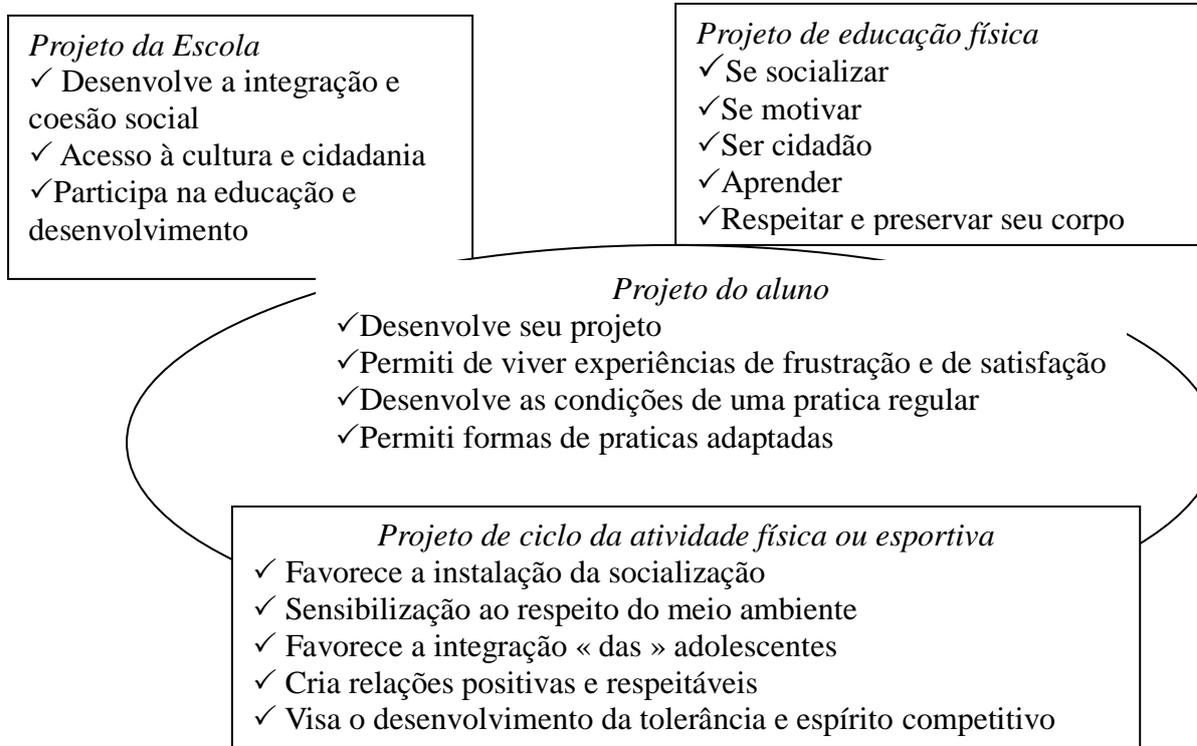
➤ Dar sentido ao ensino na educação física durante o trajeto de formação

Desde os elementos do contexto que são as características do aluno, o projeto da escola, a orientação definida pela equipe, se constata apropriado de finalizar os ciclos de aprendizagem para que tenham um sentido para os alunos, com um trajeto marcado e estruturado sobre o currículo (lógica de programação) e de ciclos bem finalizados com provas comuns, certificados e fim de contratos (Delignières et Garsault, 1993). Sem excluir os tempos de aprendizagem suficientemente longos para permitir ao aluno de ascender aos níveis de competências significativas, tomando em conta suas dificuldades e o tempo necessário para se transformar e progredir (Fraser-Thomas, 2008).

Um trajeto de formação organizado (figura 1) se situa em volta de uma tripla lógica de programação, que implica propor atividades físicas e esportivas identificadas pela equipe pedagógica como portadoras de um potencial educativo e formador, sobre o aspecto sociocultural e também, específico de motricidade (Meulemans, 2006), para responder ao projeto de formação. Dentro deste princípio, estas atividades fazem objeto de um tratamento particular que implica um tempo longo de aprendizado (Fraser-Thomas, 2008), uma programação dentro de uma lógica de continuação e de competências avaliadas nas provas comuns. O tratamento toma em conta a diferenciação dos alunos através das formas de contrato propostas, que participam da cultura da escola. As atividades são programadas em função do projeto de classe, onde este tem o perfil do projeto da escola. O desafio passa a ser então, integrar o perfil singular da classe e adaptar o ensino respondendo o mais perto possível às necessidades dos alunos (Delignières et Garsault, 2004).

Definir atividades que possam servir de suportes a projetos específicos: do tipo projeto esportivo, projeto interdisciplinar, projeto desafio, projeto aventura (Soulé y Corneloup, 2007). Através do contrato aluno, as modalidades de avaliação tomam em conta o perfil do aluno permitindo que este se inscreva em projetos que lhe são próprios e acessíveis em função de suas condições. Assim sendo, a validação de aquisições se distancia da nota, o aluno acede de forma concreta à aprendizagem que ele tem de realizar, de pode situar seu nível em relação às suas possibilidades, de medir seu progresso e as distâncias em relação a seu projeto inicial. Por outro lado, o professor de educação física posiciona o cursor da nota em função do perfil da classe.

Figura 1: Trajeto de formação



- Colocar em perspectiva as aprendizagens com projetos concretos

Muitos alunos têm dificuldades em projetar no futuro. Eles rejeitam qualquer perspectiva de esforço, manifestando o direito ao cansaço, a dispensa, sem vontade de fazer, de participar, manifestando uma “resistência passiva”. Percebe-se o desinteresse por não acreditarem em suas potencialidades (Delignières et Garsault, 2004).

Os alunos necessitam que os ciclos de aprendizagem sejam finalizados, que possam se situar nestes ciclos em relação aos requisitos concretos e a valorização de estas aprendizagens. Existe uma necessidade de aprender a se organizar, de assumir papéis sociais e responsabilidades, através da organização das práticas e das aprendizagens (instalar, utilizar, guardar o material, recolher informações, trabalhar em equipe). Se colocar em projeto identificando as condições de ação e desenvolvendo a perseverança. Se conhecer se preparar e se preservar. Agir no respeito de si mesmo, dos outros, do meio ambiente, pela apropriação das regras, pela vivência do esforço, identificando os fatores de risco (Soulé y Corneloup, 2007), tomando decisões e controlando suas emoções. Sem deixar de lado os princípios de saúde e higiene de vida (Harvey et Rail, 2000). Estas competências metodológicas e sociais desenvolvidas pelo professor de educação física potencializam este, como um educador social, capaz de reajustar conteúdos e superar desafios (Martins Araújo, 2017). O papel do

educador social apresenta-se nessas propostas metodológicas e sociais, estratégias que valorizam, o respeito pelo outro, a relação dialógica e a sensibilidade, que fazem desse trabalho o diferencial para atuar num contexto particular. Que se exprimem pelas palavras de Freire: “eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo...” (Freire, 2012), desde essa prática desenvolvida, com alunos em situação de vulnerabilidade social, estamos nos implicando como sujeito. E não somente, como um educador. Ademais, para garantir uma formação completa e equilibrada, seria necessário que os conteúdos do ensino em educação física se organizem entorno a um conjunto de competências próprias da educação física, que se articulam e interagem regulamente onde o aluno possa buscar realizar um movimento motor medido a um objetivo estipulado; que busque também se locomover adaptando-se aos ambientes variados e incertos; que tente realizar um movimento corporal artístico ou acrobático; que procure conduzir e dominar um confronto individual ou coletivo (Meulemans, 2006).

- Estabelecer um marco forte e estruturado de funcionamento nas classes e um ambiente favorável às aprendizagens

Os elementos do contexto são as características do aluno, o projeto da escola, o meio ambiente, as instalações e as orientações tomadas pela equipe pedagógica que supõe apresentar uma coerência sustentável em relação às expectativas do funcionamento das classes de educação física em todos os níveis e em relação às exigências em termos de aprendizagem. Isto supõe informar aos alunos, suas famílias, a comunidade escolar, os princípios do funcionamento da educação física compatíveis com os níveis de condições impostas pelo contexto do ensino, que seriam as ferramentas comuns do ensino e das avaliações; um funcionamento por escala e por nível de classe, com prioridade diferenciada sobre o contrato aluno, com provas comuns que permitam avaliar os alunos como também alcançar os objetivos prioritários definidos pela equipe, que permitam de ter uma perspectiva de regulação em função do projeto de formação definido, assim sendo seria conveniente instalar as referências comuns de funcionamento nas classes, desenvolvendo uma rotina e um ritual nos diferentes tempos da classe: recepção dos alunos, entrada em acolhimento, apresentação das tarefas e cuidado com o material, momentos de escuta em situações de referência e de aprendizagem, volta a calma e discussão dos pontos principais da aula, etc., situações que marcam o olhar e a prática do educador social (Delignières et Garsault, 1993; Gendron, 2003).

Conclusão

Através deste exercício de teorização da dimensão de experiências em relação a contextos difíceis da educação física no ensino médio e dentro de esta perspectiva, consideramos que mais além dos aspectos sócios econômicos e culturais do contexto, a mobilização de alunos de maneira responsável e valorizada pode ser determinada pelo tipo de enquadramento que será desenvolvido, por mais precário que seja o contexto, com todas as dificuldades que são identificadas, em educação física escolar um método de ação é necessário, mas não sem condições. Então, para criar as condições que permitam aos alunos em situação de vulnerabilidade, encontrar nas atividades físicas e esportivas, um sentido que seja os valorize, nos parece conveniente identificar as prioridades emergentes a partir do diagnóstico da situação, sem caracterizar o contexto e justamente, diferencia-lo, para que as ações a desenvolver não sejam de caráter assistencialista com o predomínio da improvisação. Mas que possam definir estratégias de fortalecimento de competências motoras, cognitivas e psicossociais, dentro de um marco forte e estruturado de funcionamento nas classes, que tenha uma educação física de qualidade e um ambiente favorável às aprendizagens. Assim sendo, consideramos que o professor de educação física joga um papel essencial que implica principalmente dominar os conteúdos das atividades, saber transmitir e favorecer a aprendizagem de movimentos, gestos e figuras que desenvolvam as funções executivas. Como também a integração das competências sociais onde o professor utiliza a pedagogia social e atua como um educador, contribuindo na formação de futuros cidadãos. Pois, para o educador social não existe impossibilidades pelos contextos apresentados, e sim esperança de que o mundo melhor se faz por meio de práticas democráticas e políticas que estão presentes em nossas realidades de trabalho nas escolas e na vida desses sujeitos que são nossa razão de práticas pedagógicas e estudo permanente em consonância a uma sociedade mais justa e menos desigual.

Bibliografia

Banduelle M., Demeulemeester R. (2008) Comportements à risque et santé: agir en milieu scolaire. INPES, 132 p. Référentielles. ISBN 978-2-91619-203-1

Chalabaev, A. & Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Mouvement & Sport Sciences*; 1/66: 61-70; DOI: 10.3917/sm.066.0061, URL:www.cairn.info/revue-science-et-motricite-2009-1-page-61.htm

Delignières, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *Revue E.P.S.*, 242, 9-13. [pdf].

Delignières, D. & Garsault, C. (2007). Apprentissage, culture et utilité sociale: La question du plaisir en EPS. In P. Gagnaire & F. Lavie (Eds.),

Delignières, D. & Garsault, C. (2004), *Libres propos sur l'éducation physique* (pp 65-95). Paris: Editions Revue EPS.

Freire, P. (1992). *Educação como Prática de Liberdade, Paz e Terra*, 21^e ed. Rio de Janeiro.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra 17^e, Rio de Janeiro.

Fraser-Thomas, J. y. (2008). Examining adolescent sport dropout and prolonged engagement from a developmental perspective. *J Appl Sport Psychol*(20), pp. 318-33.

Gendron, M. e. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique 'activités physiques chez les adolescents; enjeux et perspectives d'intervention. *Rev Psycho-Educ*(32), pp. 349-72. *Nat Rev Neuroscience*(9), pp. 58-65.

Harvey, J. et Rail, G. (2000), in Manidi, M.J.et Dafflon-Arvanitou, I., (collaboration à l'ouvrage) *Activité physique et santé. Apports des sciences humaines et sociales Education à la santé par l'activité physique*, Masson, Paris, 14, 207-211.

Hilman, C. y. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercice effects on brain and cognition.

Lindner, K. (1991). factors in withdrawal from youth sport: A proposed model. (14), pp. 3-18

Laberge, S. e. (1998). Rapport d'une étude pilote pour mieux comprendre les facteurs sociaux induisant un déclin de l'activité physique et sportive dans trois milieux socio-économiques. Université de Montreal. Montreal: UM

Meulemans, T. (2006). Les fonctions exécutives: approche théorique. Dans P. Pradat-Diehl, y P. e. Azouvi, *Fonctions exécutives et rééducation* (pp. 1-20). Paris: Masson.

Margareth Martins, Araujo (2015). “Pedagogia Social : diálogos com crianças trabalhadoras”. Volume VIII, 1.ed.- São Paulo- Expressão e Arte Editora, 2015-192 p.

Martínez, S.; Chávez, N.; Castellón J. (2002). Educación física y roles de género. En Revista GénEros, 28, pp. 37-44.

Martins Araújo M. (2017). “PIBID-Como uma Onda no Mar”. Revista Pedagogia Social, UFF, 02– 2017.

Perrin, Claire (1993) Analyse des relations entre le rapport APS et les conceptions de la santé. Lyon, France: Revue Internationale des sciences du sport et education physique, *STAPS*, v. 31, 21-30p.

Perrin, C. (2000). La Santé en EPS: De l'Evidence a l'Education. (Spirale, Éd.) Spirale revue de recherches en Education (25), 83:88.

Perrin, C. (2003). Activités physiques et éducation pour la santé: un point à consolider! Paris: La santé de l'homme.

Soulé B. & Corneloup J. (2007) Sociologie de l'engagement corporel. Risque sportif et pratiques de l'extrême dans les sociétés contemporaines, Armand Colin, Collection « Cursus Sociologie », Paris, 224 p.

Stefanelli, M.L. (1994), Projeto Recriação, in A. Vulbeau et J.Y. Barreyre (sous la direction de), La Jeunesse et la rue, épi/habiter- Desclée de Brouwer.

Stefanelli, ML. (2014) “Badminton, un deporte con un potencial de incrementación de la adherencia de la y el adolescente al programa de educación física en secundaria. Buenas prácticas en promoción de salud y estrategias innovadoras.” Goiás: Revista Científica Pensar a Prática, [S.l.], v.17, n.4, 12/2014. Acceso en: 06/ 01/ 2015. Latindex. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/27685>.

Stefanelli, ML. (2016) “Deportes y prácticas corporales de adolescentes. Representación y género: Determinantes de la educación física”. México: Revista GénEros de Investigación y divulgación sobre los estudios de géneros de la Universidad de Colimar, Géneros, n: 8:2, a: 22, p 9-21.