

CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: PROFESSORES, JOVENS, PRECONCEITO

Daniel Rodrigo Pereira Veras – d271198@dac.unicamp.br

Ana Maria Falcão de Aragão (orientadora)

anaragao@unicamp.br

Universidade Estadual de Campinas - São Paulo, Brasil

Linha de estudo: 1

Forma de Apresentação

() Comunicação Oral

(x) Poster

Resumo

A presente pesquisa de Dissertação de Mestrado está em andamento tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em outubro de 2024. Neste texto relatamos um processo de construção que envolve docentes e discentes na busca de tentarmos entender como se dá a convivência nas aulas de Educação Física e os atravessamentos em consequência dos possíveis preconceitos. Colocamos uma lupa nas relações interpessoais por meio de entrevistas individuais com o objetivo geral de conhecer e analisar se e como professoras e professores de Educação Física lidam com os conflitos interpessoais de estudantes, além de conhecer e analisar o que pensam os discentes acerca de ocorrências relativas a preconceito e discriminação nestas aulas. Inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica das diferentes perspectivas da Educação Física Escolar no Brasil e em seguida uma discussão sobre a convivência nas aulas de Educação Física, apresentando dados e estudos que apontam indícios de como as relações interpessoais podem se dar nas aulas desta disciplina. O estudo está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP e os dados foram produzidos a partir de entrevistas com docentes de Educação Física e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, em duas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. As conversas serão analisadas a partir de uma abordagem qualitativa e, para isso utilizaremos, na segunda etapa o método de Entrevistas Recorrentes com as (os) participantes e, ao final os dados serão analisados a partir das falas do segundo momento e faremos as análises das falas das entrevistas pelo método de Paradigma Indiciário. Ao final desta pesquisa pretendemos contribuir para a minha formação docente e acadêmica,



além do fortalecimento da formação dos estudantes na escola e de docentes na Universidade na busca constante por uma educação de qualidade socialmente referenciada, possibilitando que (futuros) professores possam ver a Educação Física como uma base fundante para sua prática profissional acerca da convivência em qualquer nível de ensino.

Palavras-chave: preconceito; convivência; escola; Educação Física

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Daniel Rodrigo Pereira Veras e Ana Maria Falcão de Aragão – R. Bertrand Russel, 801 – Campinas -SP

Introdução

A Educação Física como ciência e profissão:

A Educação Física como área de conhecimento e componente curricular na escola tem uma trajetória histórica de exclusão; de uniformização de movimentos e de corpos; muito atrelada ao rendimento. De acordo com Gomes, Almeida e Bracht (2010), a educação, e por consequência a Educação Física, tinha o objetivo de formar uma sociedade “ordeira e produtiva” e para isso foi necessário utilizar propostas higienistas e eugênicas para a construção do corpo ideal/nacional, eliminando as pessoas consideradas fora do padrão. E, os fora da norma ou do normal, são as pessoas com qualquer identidade diferente (de raça, gênero, sexo, etnia e etc.) idealizada pelos pensadores e pelo Estado com relação à educação e à Educação Física (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010). Chicon (2008) afirma o que está demonstrada a seguir, acerca da importância de um corpo saudável:

Dessa maneira, a Educação Física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício corporal, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da Pátria. Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional e um dos aspectos que a identificava. Outro aspecto que a caracterizava era o seu caráter científico conferido



a partir do referencial oriundo das ciências biológicas, referencial este que sustentava seu conteúdo de ensino (p.15)

A Medicina contribuiu para justificar o caráter biológico com que a área de Educação Física foi influenciada, os médicos eram responsáveis pela parte teórica através dos conhecimentos biológicos e os militares, ficavam com o conhecimento prático, advindo dos métodos ginásticos. Esta perspectiva foi denominada por Magalhães (2005) de fase exógena da educação física brasileira. Neste modelo, militarista, a Educação Física estava empenhada em formar indivíduos fortes que pudessem suportar as guerras, os combates, as lutas. Sendo assim, era necessário fazer uma seleção dos mais aptos e excluir os corpos considerados incapacitados (SOARES et al, 2012).

Ao final das grandes guerras, o escolanovismo ganhou força e se tornou o modelo de educação a ser seguido, inclusive no Brasil. Esta perspectiva se aderiu a Educação Física, pois trazia um discurso que colocava a educação do movimento como a única maneira de incentivar a educação integral (DARIDO, 2003). Além deste fator, Neira (2022) aponta que o aumento da urbanização, da industrialização, somados a chegada de mais grupos de imigrantes e a capilarização das rodovias e ferrovias, foram agentes significativos na instauração do Método Desportivo Generalizado. Ademais, Soares et al (2012), reforça a importância do esporte como tema predominante na cultura corporal na Europa, essa influência chegou no sistema escolar mostrou a subordinação da Educação Física Escolar aos signos da instituição esportiva. Araújo et al (2024) enfatiza que desde a década de 1970 até hoje a concepção esportivista tem sido uma das mais praticadas na área.

Entretanto, a Educação Física passou por muitas mudanças desde a sua origem até os dias de hoje, com diferentes visões, perspectivas e, talvez o mais importante, diferentes objetivos no sentido de que indivíduo se quer formar para a vida em sociedade. A partir da década de 1980, a prática corporal na escola se fundamenta em novas vertentes teóricas e abrem-se outras possibilidades para além do esporte. Neira e Nunes et al (2022), marcam a aproximação da



Educação Física com as Ciências Humanas, fruto do Movimento Renovador ¹¹ dos anos 1980, este alinhamento fez com que outras formas de pensar, de falar e de fazer o currículo fossem exploradas e houvesse a superação do “paradigma dominante da aptidão físico-esportiva e a consolidação de novas finalidades para a Educação Física” (NEIRA & NUNES, 2022 p. 6).

Nesta época, o mundo estava em efervescência social, ditaduras sendo destituídas, a população lutando mais efetivamente pelos seus direitos. No Brasil, a redemocratização subsequente à ditadura militar trouxe consigo um aumento significativo dos direitos sociais, civis e políticos para a sociedade civil, concretizado por meio da promulgação da Constituição de 1988 (Cury, 2018). Nesse prisma, o autor enfatiza a relevância desse documento ao consagrar a Educação como o principal dos direitos sociais, estabelecendo princípios, diretrizes, normativas, recursos vinculados e planos com o propósito de estabelecer uma base sólida para o exercício desse direito. Neira e Nunes (2022) também ressaltam a importância da Constituição de 1988 para a educação do povo brasileiro, pois a partir dela foi garantida a “TODAS E TODOS” como direito e ficou sob responsabilidade do Estado viabilizar a universalização, as formas de acesso e de permanência das crianças e jovens.

Ao colocar todas e todos na escola, garantir a permanência delas e deles, estabeleceu-se um conflito na área das práticas corporais que tinham por fundamento os corpos hábeis e aptos. Como seria mantido o *status quo* se a partir daquele momento a instituição educacional começou a abrir as portas para as pessoas fora das normas pré-estabelecidas? Os corpos antes excluídos lutavam por seus direitos, as práticas que os deixavam de lado ou nem os consideravam não se encaixavam mais no cotidiano deste componente curricular e os marcadores sociais como raça, gênero, classe, sexualidade, deficiência entre outros, passaram a sugerir novas maneiras do fazer pedagógico (NEIRA & NUNES, 2022).

¹¹ Movimento Renovador na Educação Física é caracterizado pela presença de princípios da Filosofia que giram em torno do ser humano, sua identidade e valorização, sustentando como base os limites e interesses do indivíduo e aparece como crítica a fundamentações teóricas advindas da Psicologia Comportamentalista.



Desta forma, os autores ressaltam que a Educação Física passou a ser influenciada pelas bases das teorias pós-críticas curriculares, influenciadas, principalmente, pelo pós-estruturalismo. Assim, o currículo da área que trata das práticas corporais na escola tem como centro a produção do indivíduo através de experiências constituídas historicamente, a cultura se torna central. Costa, Silveira e Sommer (2003) relatam que é na esfera cultural que se apresenta o embate pela significação, onde os grupos subordinados fazem oposição à imposição de significados que alicerçam os interesses dos grupos hierarquicamente superiores.

A partir destes embates surgem os conflitos que colocam o rendimento físico, técnico, esportivo, que antes eram valores para a área da Educação Física, em choque com a participação, inclusão e universalização do direito à educação. As crianças, as (os) jovens e adultos que adentraram a escola, reivindicaram a oportunidade de estar em todos os espaços que ela oferta. França e Saladini et al (2024) ressaltam que os conflitos aparecem quando as diferenças se encontram, pois, é neste ponto que elas se tornam concretas.

Discussão acerca da convivência nas aulas de Educação Física:

A relação das atividades físicas e da educação física com a moral é posta desde o surgimento e os primeiros relatos de momentos intencionalmente destinados para o desenvolvimento do corpo. Na Grécia, local que remonta as experiências iniciais com o intuito de culto ao corpo, Platão definiu um plano educacional para jovens de 7 a 16 anos que incluía música e ginástica para harmonizar o corpo e a alma (MARINHO, 1980). Azevedo (1960) reforça a ideia de que a sociedade grega entendia que a perfeição do corpo humano era a união da beleza física e da beleza moral.

A aproximação da mente e do corpo passou por toda a história, sempre com o discurso ambos estarem saudáveis na busca da perfeição. No Brasil não foi diferente, segundo o próprio Marinho (1980), ao invadir o país os portugueses iniciaram a catequização/educação dos povos originários, com o objetivo de controlar os corpos. Avançando um pouco na história, o mesmo autor apresenta que o primeiro livro editado sobre Educação Física no Brasil se chamava “Tratado da Educação Física – Moral dos Meninos”, no ano de 1828. Fica



evidente a estreita relação da moral com a Educação Física, porém esta moral mais atrelada ao controle, a não permissão, a um moralismo. Uma perspectiva diferente da que abordamos nesta pesquisa, para Vinha e Tognetta (2009) quando as pessoas se relacionam umas com as outras, é necessária a existência de regras que têm o objetivo de garantir a harmonia do convívio social. Desta forma, o valor moral de uma atitude não está simplesmente na obediência às regras determinadas pela sociedade, mas sim no princípio indissociável a cada ação. Tanto a Educação Física, como a sociedade têm se deparado com diferentes corpos e todas e todos têm direitos.

Com esta multiplicidade de pessoas com objetivos, necessidades, interesses e demandas diversas, a escola tem o desafio de preservar a convivência ética, democrática, respeitosa e justa, neutralizando as discriminações e os preconceitos (VINHA et. al, 2019). Porém, os estudantes não têm se sentido seguros no ambiente escolar e alguns dos motivos são a discriminação e o preconceito. Abramovay (2016) apresenta uma pesquisa em que quase um terço das (dos) jovens (27,4%) apontaram ter sido discriminados de alguma forma na escola. Outra pesquisa, realizada no ano anterior pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT, 2016), revela que 60% das (dos) jovens entrevistadas (os) se sentiam inseguras (os) na instituição escolar no último ano por causa da sua orientação sexual e 43% se sentiam inseguras (os) por causa da sua identidade/expressão de gênero. Ambas as pesquisas (ABRAMOVAY, 2016 e ABGLT, 2016) demonstram que vários locais dentro da escola são apontados pelas (os) estudantes como sendo pontos de ocorrência dos fatos, como pátios, banheiros, corredores e salas de aula. Mas, destaco aqui a quadra que foi apontada por 15,8% como um dos locais que ocorreram violências (ABRAMOVAY, 2016) e 22,1% das (os) estudantes LGBT dizem evitar este espaço pois se sentem inseguras (os) ou constrangidas (os) (ABGLT, 2016). Além disso, 36,1% relataram se sentir inseguras (os) ou constrangidas (os) nas aulas de Educação Física (ABGLT, 2016). Frick, Zechi, Pereira e Cortez (2022) dizem que no ambiente escolar nem sempre as pessoas se respeitam, cooperam, são acolhidas e se sentem seguras para aprender e se desenvolver. A escola, a quadra e as aulas de Educação Física são palco para situações de



agressão e violência e de alguma forma precisam se preparar para enfrentar estes problemas.

A comunidade educacional pode enxergar os conflitos, inclusive os de natureza preconceituosa e discriminatória, de forma positiva, como sendo uma oportunidade para desenvolver nas (nos) jovens conceitos importantes para a vida em sociedade. Tognetta e Vinha et al (2011) revelam que meninas e meninos têm capacidade para desenvolver formas mais justas, mais respeitosas e até mais cooperativas de solucionar as suas desavenças, e que os conflitos podem promover a autonomia. Isso ocorre pois é na relação com o outro, com pontos de vista diferentes dos seus que é possível mudar de perspectiva e coordenar vontades, direitos e obrigações. As autoras reforçam:

É tomando decisões, é fazendo escolhas, é pensando em possibilidades de resolver seus próprios problemas com aqueles que são iguais que meninos e meninas passam a acreditar que as regras existem porque elas regulam a convivência entre as pessoas, não importando mais se há adultos fiscalizando as suas ações ou não (p.18).

A educação pautada na convivência ética não idealiza ou espera o fim dos conflitos, eles são naturais. Esta forma de educar parte da ideia de que o diálogo é um exercício constante para o debate e a resolução dos desentendimentos, a validação de diferentes formas de pensar, o reconhecimento e a valorização aos seus sentimentos e dos outros (Frick, Zechi, Pereira e Cortez, 2022). Vinha et al (2019) ressaltam que numa democracia os conflitos são vistos de forma construtiva e o diálogo é umas das ferramentas para solucioná-los. Nesta perspectiva, o diálogo é entendido como uma das formas de superação da discriminação e do preconceito.

Metodologia

1. Procedimento de produção de dados

As entrevistas foram realizadas em duas escolas da rede municipal de São Paulo, no segundo semestre de 2024, entre novembro e dezembro. As instituições foram escolhidas por conveniência, em uma delas eu trabalhei entre os anos de 2019 e 2023, sendo que atualmente retornei para esta instituição e a



outra eu ministrei aulas de Educação Física no ano de 2014. O público escolhido para participar da pesquisa foram estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II e professoras (es) de Educação Física. Até o presente momento, foram realizadas 23 entrevistas com as (os) jovens e duas com professoras. Durante o processo da pesquisa com estudantes surgiu uma dificuldade em termos das autorizações, dos documentos que as famílias necessitam assinar permitindo a participação delas (es) na pesquisa. Com isso, apenas 39% das conversas poderão ser analisadas, este número pode ser alterado, pois trabalho em uma das unidades de ensino e tenho contato com as (os) participantes.

2. Procedimento de análise dos dados

A entrevista recorrente é um procedimento descrito por vários autores, entre eles. Tunes (1981), Simão (1982a, 1982b e 1989), Zanelli (1992) e Larocca (1999). Estes pesquisadores mostram que a utilização deste procedimento permite a construção do conhecimento sobre uma situação referida.

A interação recorrente entre o pesquisador e o participante, em torno de um tema específico, tem como uma das resultantes o que Simão (1989 apud Zanelli, 1992), denomina construção de conhecimento, ou seja, transformação e modificação das informações sobre o tema, que ocorre na medida que as entrevistas vão sendo realizadas.

Zanelli (1992) afirma que esta postura frente ao ato de pesquisar assume a ausência de neutralidade, uma vez que o conhecimento é gerado em um processo de participação mútua e em um contexto de forças sociais e valores individuais. A interação entre pesquisador e participante pressupõe também autonomia de ambos os interlocutores, que têm a possibilidade de transformação do fenômeno estudado. Esta mudança está relacionada, para a autora, à produção desse conhecimento ativo. Conhecimento e ação, portanto, estão dialeticamente associados.

Simão (1982a) diz que este processo pode ser compreendido como uma interação planejada entre um “ator que pretende ‘conhecer’ o fenômeno e outro ator que detém a experiência cotidiana daquele fenômeno” (p.37), voltando-se à fonte original dos dados na medida da necessidade de sua consulta, até que ele seja considerado satisfatoriamente compreendido.



A partir da resposta do participante, o pesquisador procede a busca de significado daquilo que foi relatado até que ambos concordem com o que foi discutido. É mister lembrar que à medida que o pesquisador categoriza o texto do sujeito ele está operando sobre sua fala, incluindo elementos do universo daquele que está transcrevendo e categorizando (Zanelli, 1992).

Deste modo, a partir da primeira análise dos dados, os professores e estudantes entrevistados serão convidados a opinar acerca das análises que foram construídas a partir de seus relatos, possibilitando-lhes que alterem ou suprimam falas e análises com as quais não concordem. Posteriormente, será realizada uma nova análise buscando satisfazer aos objetivos da pesquisa. Ao final deste procedimento, os dados considerados serão as falas das (os) entrevistadas (os) no momento da entrevista recorrente e analisados a partir do Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (2009).

De acordo com este autor, o Paradigma Indiciário de Análise surge como um arcabouço que propõe uma metodologia de análise própria das Ciências Humanas. Este paradigma fundamenta-se na ideia da linguagem como elemento vivo que permite analisar e compreender o real reconhecendo a pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos a este real e a possibilidade de ir além do que está exposto.

No texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg (2009) analisa e teoriza explicitamente sobre este paradigma, buscando no interior de um sistema de sinais culturalmente compartilhados signos que tenham a voluntariedade dos sintomas (Ibidem, p.171). São nos sinais involuntários, nas miudezas, que aparece o aspecto mais certo da individualidade do autor. Como mostra Carlo Ginzburg (2009), a ideia principal, contida nesta proposta metodológica é a de que se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (Ibidem, p.177), pois “a natureza secundária destes elementos faz com que sejam menos controlados, censurados e adequados ao que se imagina ser o esperado” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 6). O grande objetivo é reconhecer e remontar uma dada realidade, estabelecendo elos coerentes entre os eventos, possibilitando uma



conexão narrativa dos fatos. Isto é o que podemos considerar por ler e decifrar pistas (WISNIVESKY, 2003).

Resultados e Discussão

Como informado anteriormente, a presente pesquisa está em andamento, não tendo sido ainda concluída, o que não nos permite apresentar resultados e discussões.

Conclusão

Ao final desta pesquisa pretendemos contribuir para a minha formação docente e acadêmica, ampliando o olhar para os possíveis conflitos que são atravessados pelos preconceitos. A partir da escuta das (os) jovens, espero entender melhor as relações interpessoais que ocorrem nas aulas de Educação Física, mesmo que os atores, os cenários e as práticas sejam diferentes em cada território educativo. Em decorrência disso, entendo que as relações interpessoais das (dos) jovens possam ser fortalecidas e, que os docentes possam estar mais atentos aos preconceitos ocorridos nas escola e resolvê-los de forma mais ética e democrática, possibilitando que (futuros) professores possam ver a Educação Física como uma base fundante para sua prática profissional acerca da convivência em qualquer nível de ensino.

Referências

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. Pesquisa nacional sobre o ambiente escolar no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em:

<https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>.

Acesso em: 06 abr. 2025.

ABRAMOVAY, M. (coord). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens.**/ Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Ana Paula da Silva, Luciano Cerqueira. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016. 97 p. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2016/03/Diagn%C3%B3stico->



participativo-das-viol%C3%A2ncias-nas-escolas_COMPLETO_rev01.pdf .

Acessado em: 5 abr. 2025.

ARAUJO, F. Z.; SALLES, F. L. S.; CRUZ, M. B. de B.; SIQUEIRA, M. F.; BONFAT, D. L.; DE FARIA, R. R.; CHICON, J. F.; SÁ, M. das G. C. S. Capacitismo, deficiência e educação física: notas sobre uma prática discriminatória e excludente. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. e3380, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n2-184. Disponível em:

<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/3380>.

Acesso em: 3 abr. 2025.

AZEVEDO, F. **Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. São Paulo**. Editora Melhoramentos. 1960.

CHICON, J. F. INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 13–38, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3760. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 3 ago. 2024.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 23, p. 36-61, agosto 2003 . Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=es&nrm=iso>. Acessado em: 03 abr. 2025.

CURY, C. R. J. Financiamento da Educação Brasileira: Do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 4, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84862>. Acesso em: 3 abr. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara** Koogan, 2003.

ESTEBAN, T. M.; ZACUR, A. (Org.). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANÇA, B. E. I.; SALADINI, A. C.; DE OLIVEIRA, F. N.; DE ALMEIDA, S. L. E.; ALEIXO, A. C. M.; DOS SANTOS, H. B.; DA SILVA, Ângela; FREIRE, J. F. de C. Conflitos interpessoais nas aulas de educação física: uma perspectiva construtivista. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 6106–6117, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-367. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4602>. Acesso em: 5 abr. 2025.

FRICK, L. T.; ZECHI, J. A. M.; STELKO-PEREIRA, A. C.; CORTEZ, P. A. jornada diária: trabalho com a convivência nas escolas. In: RUTKOWSKI, E. A. C.; ARAGÃO, A. M. F. (org). **Formação Docente e Práticas Transformadoras**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2022. Cap. 8, p. 150 – 177.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. O local da diferença: desafios à Educação Física Escolar. **Rev. Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr. 2010. DOI 10.5216/rpp.v13i1.6772. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/6772/6672> . Acessado em: 6 abr. 2025.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e historia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAROCCA, Priscila. **A Psicologia na Formação Docente**. Campinas: Editora Alínea, 1999.

MAGALHÃES, C. H. F. Breve histórico da educação física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e ideias de tendências. **Revista da Educação Física**, v. 16, n. 1, p. 91-102, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3410/2439> / . Acesso em: 03 mar. 2025.

MARINHO, I.P. **História Geral da Educação Física**. São Paulo. Editora Cia. Brasil. 1980.

NEIRA, Marcos Garcia. **Abordagens ou currículos da Educação Física?**. Connection Line, n. 28, p. 39-51, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18312/connectionline.v0i28.2063>. Acesso em: 05 abr. 2025.



NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. (org.) **Epistemologia e didática da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. E-book. DOI: 10.11606/9786587047416. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933> . Acessado em: 5 de abr. 2025.

SIMÃO, L.M. "Interação pesquisador-sujeito: a perspectiva de ação social na construção do conhecimento. Ciência e Cultura". In: **Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. São Paulo, n. 41, 1195-1202, dezembro 1989.

SIMÃO, L.M. **Estudo descritivo de relações professor-aluno I: a questão do procedimento de coleta de dados**. Psicologia, São Paulo, 8(2): 19-38, 1982 a.

SIMÃO. L.M. **Estudo descritivo de relações professor-aluno II: alguns resultados**. Psicologia, São Paulo, 8(3): 37-59, 1982 b.

SOARES, C. L. **Metodologia do ensino da educação física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** contribuições da psicologia. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

TUNES, E. **Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problemas de pesquisa, através de seus relatos verbais**. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 1981.

Vinha, T. P.; Tognetta, L. R. P. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, jul. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n28/v09n28a09.pdf> . Acessado em: 06/05/2025.

VINHA, T, et. al; **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana: Adonis, 2019.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

12º CONPEF
Congresso Norte Paranaense
de Educação Física Escolar

7º Congresso Nacional
de Formação de Professores
de Educação Física

WISNIVESKY, M. **Psicologia e formação docente: indícios de uma relação**, 2003. Dissertação de Mestrado (Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas – SP, 2003.

ZANELLI, J.C. **Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – Campinas – SP, 1992.