



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

VALESCA DANIELE DE ALMEIDA SANTANA

**TEORIA DO CONHECIMENTO E ABORDAGEM DE ENSINO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA: RELAÇÕES NECESSÁRIAS**

**CAMPINA GRANDE
2018**

VALESCA DANIELE DE ALMEIDA SANTANA

**TEORIA DO CONHECIMENTO E ABORDAGEM DE ENSINO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA: RELAÇÕES NECESSÁRIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual da Paraíba, em formato de artigo, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Área de concentração: Estudos Pedagógicos na Educação Física.

Orientador: Prof. Ms. Jeimison de Araújo Macieira

**CAMPINA GRANDE
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S232t Santana, Valesca Daniele de Almeida.
Teoria do conhecimento e abordagem de Ensino da
Educação Física [manuscrito] : relações necessárias / Valesca
Daniele de Almeida Santana. - 2018.
29 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro
de Ciências Biológicas e da Saúde, 2018.

"Orientação : Prof. Me. Jeimison de Araújo Macieira ,
Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física -
CCBS."

1. Educação Física escolar. 2. Teoria do conhecimento. 3.
Abordagens pedagógicas.

21. ed. CDD 372.86

VALESCA DANIELE DE ALMEIDA SANTANA

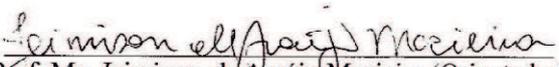
**TEORIA DO CONHECIMENTO E ABORDAGEM DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
RELAÇÕES NECESSÁRIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual da Paraíba, em formato de artigo, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Área de concentração: Estudos Pedagógicos na Educação Física.

Aprovada em: 08 / 06 / 2018 .

BANCA EXAMINADORA


Prof. Me. Jeimison, de Araújo Macieira (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Esp. Ivanildo Alcântara
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dra. Elaine Melo de Brito Costa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, que me sustentou até aqui, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Valquíria Santana e Daniel Santana, meus pais, por me proporcionarem a melhor educação que puderam.

Ao meu professor Jeimison de Araújo Macieira (melhor professor do mundo), pela ideia, pela orientação, pelo incentivo e pela amizade.

Aos meus amigos que estiveram presentes durante todo o caminho da graduação, especialmente Karina Carvalho e Renata Sousa (minha afilhada), que juntas trabalhamos, sonhamos e torcemos uma pela outra, sobretudo rimos muito de nervoso.

Ao meu avô Ozael Gonçalves da Costa (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, com certeza não deixou de torcer por mim lá no céu.

A todos os meus familiares e amigos que de certa forma torceram por mim.

Aos professores queridos da UEPB que tornaram essa jornada mais fácil em diferentes aspectos, em especial, José Pereira (meu chefe, dono do def), Any Sionara (Linda, dona da escolinha), Ivanildo Alcântara (Iva do meu coração), Elaine Melo (ma-ra-vi-lho-as/referência), Jozilma Medeiros (rainha da avaliação) e Giselly Coutinho (blogueirinha).

Aos colegas de classe (melhores do DEF) pelos momentos de amizade e apoio, especialmente Daniel B. Santana que é insuportável, mas me ajuda epistemologicamente sempre que preciso.

“A Luz que me abriu os olhos para a dor dos deserdados e os feridos de injustiça, não me permite fechá-los nunca mais, enquanto viva. Mesmo que de asco ou fadiga me disponha a não ver mais, ainda que o medo costure os meus olhos, já não posso deixar de ver: a verdade tocou, com sua lâmina de amor, o centro do ser. Não se trata de escolher entre cegueira e traição. Mas entre ver e fazer de conta que nada vi ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter fim, já faz tempo que escolhi.” Thiago Melo.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	ABORAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR...	7
2.1	Abordagem Construtivista-interacionista.....	7
2.2	Abordagem Desenvolvimentista.....	8
2.3	Abordagem Crítico – emancipatória.....	10
2.4	Abordagem Crítico-superadora.....	11
2.5	Aptidão Física e Saúde.....	11
2.6	Psicomotricidade.....	12
3	METODOLOGIA	13
4	TEORIAS DO CONHECIMENTO.....	14
4.1	Fenomenologia.....	14
4.2	Positivismo.....	15
4.3	Materialismo histórico-dialético.....	16
5	AS ABORDAGENS DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DO CONHECIMENTO.....	17
6	IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	20
	REFERÊNCIAS	23

TEORIA DO CONHECIMENTO E ABORDAGEM DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES NECESSÁRIAS

Valesca Daniele De Almeida Santana¹

RESUMO

A Educação Física é componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras seguindo a Lei nº 9.394/96, fazendo ela parte do currículo escolar, o professor deve abordar conteúdos e questões próprios da disciplina. Mas, que conteúdos e questões seriam esses? Acreditando na Educação Física como peça fundamental do quebra cabeça da formação humana no contexto escolar, ela, como qualquer outra disciplina deve proporcionar aos alunos um conhecimento omnilateral. Portanto, o objetivo do trabalho é identificar as **teorias do conhecimento** que fundamentam as principais abordagens de ensino da Educação Física. O trabalho foi dividido em quatro partes, a primeira parte refere-se a uma breve descrição das abordagens de ensino tratadas, a segunda parte onde identificamos as teorias do conhecimento presente em cada abordagem, a terceira onde ligamos as abordagens as suas teorias, e a quarta onde falamos de suas implicações para o processo de formação inicial de professores de Educação Física. A metodologia utilizada nesse trabalho é um estudo documental, de abordagem qualitativa com análise de conteúdo. Onde faremos um recorte desse universo de abordagens, tendo em vista a natureza do trabalho acadêmico e os limites de tempo exigidos para tal tarefa.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar. Teoria do conhecimento. Abordagens de ensino.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física é componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras seguindo a Lei nº 9.394/96, fazendo ela parte do currículo escolar, o professor deve abordar conteúdos e questões próprios da disciplina. Mas, que conteúdos e questões seriam esses? Esse é um questionamento muito amplo e discutido, visto que, diversos autores expõem e defendem opiniões muito divergentes, materializadas nas diferentes abordagens de ensino da Educação Física.

Em acordo com Castellani Filho (2013) podemos admitir que foi competência da Educação Física ao longo da história a representação de vários papéis que, embora tivessem significados próprios de cada período, colaboraram para definir-lhe uma considerável coerência de sua atuação na peça encenada. As discussões acerca da história da Educação Física não são novas, em meados da década de 80 começaram a

¹ Aluna de Graduação em Educação Física na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
Email: valescadaniele@hotmail.com

surgir críticas as suas formas de abordagens e, logo em seguida, tentando romper com o modelo mecanicista vigente na época. Vinham surgindo novas abordagens, algumas delas, críticas inclusive. Porém, alguns aspectos advindos do passado ainda são notados nas práticas de muitos professores, segundo o mesmo autor:

Nos sentimos em condições de afirmar existir hoje, na Educação Física no Brasil, um movimento que pode ser dimensionado à luz da análise de três tendências identificadas na Educação Física brasileira. Uma que se apresenta na sua biologização [...]. Outra tendência pode ser reconhecida como aquela que se traduz na Psicopedagogização da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 2013, p.169).

E ainda fala sobre uma terceira prática: “Para ela, educar caracteriza-se como uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação, pelas Classes Populares, do saber próprio a cultura dominante, instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social” (idem, p. 170).

Acreditando na Educação Física como peça fundamental do quebra cabeça da formação humana no contexto escolar, ela, como qualquer outra disciplina deve proporcionar aos alunos um conhecimento omnilateral², para que atrelado a isso crie possibilidades para a produção ou construção do conhecimento através da relação professor/aluno. Pensando dessa maneira, algumas abordagens que limitam os conteúdos a serem vivenciados já não dão conta dessa formação, que dirá aquela abordagem que subsuma um dos aspectos a serem conhecidos do objeto.

Poderíamos aqui com poucos argumentos discutir a “melhor” ou “pior” abordagem, mas o presente estudo tem como objetivo justamente o contrário, nessa perspectiva de fugir do conhecimento unilateral, surgiu a ideia de identificar e discutir os fundamentos teóricos, ou seja, a teoria do conhecimento³ das principais abordagens de ensino da Educação Física, para podermos compreender de forma concreta seus objetivos de ensino e objetos de estudo.

¹ Compreender o ser enquanto omnilateral significa proporcionar condições para que possa, diante as atrocidades do capital, se sobressair de forma consciente e autônoma, como seres demandantes de direitos e deveres, mas que compreende a ação praticada na sociedade capitalista. A educação, portanto, visaria proporcionar as ferramentas possíveis, o inter-relacionamento entre o pensar e o agir, favorecendo, inclusive, conhecimentos para além da estrutura dominante do capital. (LÚCIO, 2010, p.1). Sendo assim, segundo o mesmo autor: uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas [...].

²Segundo o dicionário Aurélio, um dos significados da palavra teoria é: “Conjunto de conhecimentos que explicam certa ordem dos fatos” e da palavra conhecimento pode ser: “Instrução, saber. ” Contextualizando os significados pode-se tratar Teoria do conhecimento como instrumentos que ajudem no entendimento sobre algo, nesse caso, as abordagens pedagógicas da Educação Física.

Obviamente cada abordagem de ensino foi concebida em um contexto histórico e ensejou a relação com diversas áreas do conhecimento, quais sejam: a sociologia, a filosofia, a antropologia, a psicologia, a biologia, etc., e é essa discussão que esse trabalho quer tratar.

A falta desse conhecimento nos leva a situações problemas, como: a combinação de abordagens por parte dos professores em suas aulas, a falta de criticidade sobre o que é trabalhado e sobretudo a inconsistência teórica que tratam a Educação Física e suas práticas.

A partir desses questionamentos é notória a necessidade de aprofundar o estudo dessas teorias para melhor entendê-las e só assim nos posicionarmos em conformidade ao que nos é mais coerente. Portanto, o objetivo do trabalho é identificar as **teorias do conhecimento** que fundamentam as principais abordagens de ensino da Educação Física.

Para isso, partiremos da classificação proposta por Castellani Filho (1999, p. 151-153), na qual aponta um quadro explicativo em que divide as abordagens em propositivas e não propositivas. De acordo com ele, quanto as metodologias de ensino temos concepções **não- propositivas** (Abordagem fenomenológica, Sociológica e Cultural); e **propositivas**, divididas em sistematizadas e não sistematizadas. **Não-sistematizadas** (Abordagem Desenvolvimentista, Construtivista, Plural, Aulas abertas e Crítico-emancipatória) e **Sistematizadas** (Aptidão Física e saúde e Crítico-superadora). Para esse trabalho, faremos um recorte desse universo de abordagens, tendo em vista a natureza do trabalho acadêmico e os limites de tempo exigidos para tal tarefa. Nesse sentido, estabelecemos como critério de inclusão o fato de serem àquelas abordagens, que segundo os Referenciais Curriculares de Educação Física da Paraíba (2010) aparecem, segundo os professores do estado, em seus planejamentos e estratégias de ensino, quais sejam: abordagens: Psicomotora, Construtivista, Desenvolvimentista, Crítico-emancipatória, Crítico-superadora e Aptidão física e saúde.

O trabalho foi dividido em quatro partes, a primeira parte refere-se a uma breve descrição das abordagens de ensino tratadas, a segunda parte onde identificamos as teorias do conhecimento presente em cada abordagem, a terceira onde ligamos as abordagens as suas teorias, e a quarta onde falamos de suas implicações para o processo de formação inicial de professores de Educação Física.

2 ABORAGENS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.1 Abordagem Construtivista-interacionista

Essa abordagem é defendida pelo professor *João Batista Freire*, disseminada principalmente através do seu livro *Educação de Corpo Inteiro* que foi publicado em 1989 e segundo DARIDO, 2003: “Esta abordagem tem-se infiltrado no interior da escola e o seu discurso está presente nos diferentes segmentos do contexto escolar. ”

P.17 Como as demais abordagens, essa também surgiu como uma forma metodológica no intuito de se opor ao modelo mecanicista e a práticas que não levavam em consideração as vivências individuais.

A abordagem construtivista-interacionista enfatiza aspectos psico-social-afetivo-motor e tem como base a construção do conhecimento do psicólogo e biólogo Jean Piaget, onde acredita-se que:

O conhecimento é resultado da interação do sujeito com o objeto, sendo que essa interação depende de fatores internos que são modificados a cada etapa de desenvolvimento das estruturas mentais, por meio das quais acontece o desenvolvimento psíquico. (TREVISSO, ALMEIDA, 2014. P.234)

No livro *Educação Física de Corpo Inteiro*, Freire critica o fato das crianças possuírem uma grande mobilidade, e ao começarem a frequentar a escola serem fadadas a ficarem imóveis e em silêncio para seguirem o padrão de ensino. Para o autor: “Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorados pelas instituições de ensino. ” P13. Também lamenta o fato do brincar (que ele trata como enorme conhecimento) não ser utilizado com conteúdo escolar. Por essa razão ele propõe uma “Educação Física de corpo inteiro” aonde corpo e mente devem ser entendidos como integrantes de um mesmo organismo, e que as crianças ao serem matriculadas na escola, os seus corpos também sejam.

Essa abordagem, através da “construção de conhecimento” viabiliza uma maior interação pedagógica entre a Educação Física e outras áreas/disciplinas que estão incorporados na escola, o que de certa forma pode ser positivo e negativo, positivo quando esse conhecimento “extra” vem auxiliar no entendimento da Educação Física, negativo quando ele vem a ser principal e não secundário, deixando uma lacuna por exemplo sobre qual seria o conhecimento a se construir através das aulas de Educação Física.

Nessa metodologia proposta, Freire considera o conhecimento adquirido pela criança e dessa maneira o conteúdo brincadeiras e jogos é privilegiado em sua abordagem. A sua forma de avaliação objetiva encontrar formas de avaliar campos que são pouco observados nas avaliações tradicionais como afetividade, motricidade, sociabilidade e cognição por exemplo. Sua avaliação pode ser considerada não punitiva e auto avaliativa, exemplificada inclusive através de questionários que ele mesmo sugere no livro.

2.2 Abordagem Desenvolvimentista

Essa abordagem foi elaborada pelo autor Go Tani em 1987, ampliada e detalhada logo em seguida juntamente com MANOEL, KOKUBUN e PROENÇA, por meio do livro *Educação Física escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista* publicado no ano de 1988. Como as demais abordagens, o livro tem o objetivo de oferecer uma fundamentação teórica para a Educação Física escolar, direcionada especificamente para estudantes de 4 aos 14 anos de idade. Segundo os autores, na própria introdução do livro: “O seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e aprendizagem motora do ser humano essa fundamentação” P.1. Ainda afirmam que:

É uma tentativa, portanto, de caracterizar a progressão normal no crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, e afetivo social, na aprendizagem motora e, particularmente, nas interações destes processos em crianças desta faixa etária e, em função dessas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar. P.2.

A abordagem desenvolvimentista como o nome já diz, preconiza o desenvolvimento motor para aperfeiçoar as habilidades motoras básicas e específicas. A metodologia para alcançar tal objetivo caracteriza-se por repetição dos gestos técnicos para evolução dos alunos. Sua base teórica é a biomecânica e cinesiologia e sua avaliação é feita analisando as habilidades, o processo de observação sistemática do movimento perfeito e o feedback dessas crianças. Para essa abordagem, o principal objetivo da Educação Física escolar segundo (DARIDO,2003, p.5):

É oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

Nessa perspectiva, a estratégia utilizada para evolução dos estudantes é determinada pela sua faixa etária, aumentando assim a dificuldade dos movimentos com o passar dos anos, esse aspecto foi adotado através da categorização de taxinomia elaborada pelo autor Gallahue (1982) e inteirada por Manoel (1994) que caracterizam os movimentos humanos por fases: fases dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase da combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados.

Podemos perceber que essa concepção da Educação Física em nenhum momento avalia o contexto histórico e social dos alunos, de forma que não analisa o nível de facilidade ou dificuldade de algum movimento específico inserido no contexto pessoal.

2.3 Abordagem Crítico-emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória surgiu por intermédio do autor Elenor Kunz, seu livro base é o *Transformação Didático-Pedagógica no Esporte* que foi lançado no ano de 1994 e como já está expresso no título tem por objetivo apresentar uma proposta didático-pedagógica da Educação Física através dos esportes. Esse livro surgiu a partir de considerações de um outro livro do mesmo autor que foi lançado em 1991 chamado *Educação Física: Ensino & Mudanças*.

Embora o esporte seja o “carro chefe” dessa abordagem, a forma com que ele é trabalhado vai de encontro ao sistema educacional do esporte voltado para rendimento e alto nível, o livro propõe uma mudança na didática do esporte na escola, criando assim possibilidades para que todos os alunos possam participar das atividades e não somente uma pequena porção deles. Para KUNZ (1994), essa teoria pedagógica vem atrelada a uma didática comunicativa que deverá dar fundamento e entendimento da prevalência racional de todo agir educacional. Segundo o mesmo autor:

Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, pela reflexão crítica. (KUNZ, 1994. P 31.)

Ainda nessa linha de pensamento o autor tem como temática principal a aplicação do movimento de forma consciente com o intuito de refuncionalizar o mesmo, onde sugere também a utilização do movimento humano por meio do esporte como

conteúdo. Já a sua metodologia parte de uma estratégia didática com as categorias de ação trabalho, interação e linguagem, onde a avaliação se dar no processo de ensino-aprendizagem. Tratando do ponto de vista didático e o papel do professor nessa abordagem (DARIDO,2003, p.16), afirma que:

Confronta, num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino, o que o autor denominou de transcendência de limites. Concretamente a forma de ensinar pela transparência de limites pressupõe três fases. Na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também manifestar, pela linguagem ou representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem.

2.4 Abordagem crítico-superadora

A abordagem crítico-superadora tem como livro base o *Metodologia do Ensino da Educação Física* que foi escrito por um coletivo de autores, sendo eles: *Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht*. Em 1990 eles se reuniram em um seminário de estudos para tratar da elaboração dessa obra que veio a ser publicado em 1992. Segundo os autores, o livro foi escrito pensando em um professor e uma escola concreta:

[...] pensando no professor de Educação Física que encontramos, em várias oportunidades, nas reuniões das escolas, nas associações, nos cursos de aperfeiçoamento e formação, nos congressos. Temos, em mente um professor sufocado pelas limitações materiais na escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período da sua formação profissional. Pensamos, também, nos futuros docentes de Educação Física que estão nos cursos de habilitação ao magistério e nos cursos e licenciatura. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.19)

Essa abordagem tem por base teórica a sociologia, onde usa o discurso social para apoiá-la e se baseia no marxismo e no neomarxismo. Se influenciou diretamente por educadores como J. Libâneo e D. Saviani, e tem por objetivo a transformação social através das aulas de Educação Física, utilizando como estratégia a problematização, formando estudantes críticos e aptos a avaliar, entender e transformar a realidade em que vivem. Para esse coletivo de autores, a reflexão pedagógica é considerada diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade; judicativa pois julga a partir de uma ética que representa interesses de uma dada classe social; é

teleológica porque determina um alvo que se quer atingir e busca uma direção; É considerado um projeto político pedagógico pois tem uma intenção, uma estratégia. É político, visto que, expressa uma intervenção em uma direção e pedagógico pois reflete sobre a ação dos homens, dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

A principal temática dessa concepção é o que eles chamam por cultura corporal, que tem nela incorporados os conteúdos da Educação Física, sendo eles: jogo, dança, luta, esporte e ginástica. A proposta é que o conhecimento não seja adotado por etapas e esses mesmos conteúdos sejam trabalhados por todos os anos escolares, sendo mais aprofundados conforme avance cada ano letivo. A avaliação nesse ponto de vista é feita através do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o projeto de sociedade e de homem.

2.5 Abordagem Aptidão Física e Saúde

Essa abordagem, conhecida também por saúde renovada pode ser considerada antiga no sentido de que o estudo do corpo humano e movimentos voltados à saúde já vem sendo estudados há algum tempo, porém de forma mais concreta, e voltado a escola, partiu através de dois artigos, o primeiro intitulado *Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção de saúde através da Educação Física escolar*, e o segundo chamado *Sugestões de conteúdo programático para programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde*, ambos dos autores *Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes*.

Poucos trabalhos existem falando sobre essa visão biológica da Educação Física escolar, visto que, a partir dos anos 70 surgiram vários movimentos da área aonde criticavam esse tipo de pensamento que valorizavam a perspectiva biológica na escola. Parecia que esse tipo de concepção havia sido superada, mas esses dois trabalhos surgiram em 1992 objetivando melhor qualidade de vida, estilo de vida ativa e saudável, sugerindo como conteúdo a prática regular de atividade física e utilizando como metodologia a formação do hábito da prática regular de exercícios físicos.

Foram traçados como temática principal dessa abordagem, os exercícios: ginástica, jogos e competições esportivas, e segundo (DARIDO, 2003, p.18) sobre a opinião dos autores:

Os autores, baseados em diferentes trabalhos americanos, entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes,

habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta.

Embora essa abordagem remeta exclusivamente ao corpo, ela também não pode ser considerada mecanicista como as que historicamente conhecemos, visto que, os autores têm a consciência de que a sociedade foi prejudicada historicamente e por essa razão as crianças não conseguem demonstrar atitudes, valores, informações e habilidades que os permitam adotar um estilo de vida saudável, e é a partir daí onde entra a preocupação e a sugestão que propõe essa concepção de ensino.

2.6 Abordagem Psicomotora/Psicomotricidade

Essa abordagem surge por volta dos anos 70 com a preocupação no desenvolvimento da criança (processo cognitivo, afetivo e motor), indo de encontro as concepções da Educação Física anterior a esse período, valorizando os conhecimentos de origem psicológica dos alunos. O autor mais conhecido dessa abordagem é o francês Jean Le Bouch, e a abordagem se tornou presente do Brasil tanto pela ida de muitos estudiosos para o exterior, quanto pela vinda do próprio Le Bouch para o Brasil na participação de congressos.

Alguns autores deram suporte a sua teoria como J. Ajuriaguerra, Jean Piaget, P. Vayer, H.Wallon e Winnicott. A psicomotricidade não é uma área restrita a Educação Física e é utilizada por psicólogos, educadores, e outros profissionais que trabalham com crianças. Diferente da maioria das abordagens, a psicomotricidade não se mostra em forma de metodologia sistematizada. Segundo (SILVA, 2015, p.18):

Os trabalhos de Le Bouch já trazem uma proposta que nos faz pensar a Educação Física e a importância do movimento, contudo, ele não foi feito com o objetivo de mudar a Educação Física, mas trouxe possibilidades de nos fazer refletir sobre. Acreditamos nessa possibilidade de encontrarmos em sua Teoria possíveis reflexões para pensarmos a Educação Física.

A psicomotricidade defende a educação motora da criança de forma substancial tendo por finalidade “Assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta a possibilidade da criança ajudar a sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano”. (DARIDO, 2003, p.14). Como podemos observar, ela tem como prisma a junção do desenvolvimento motor com o aprendizado da criança, ou seja, deixa-se de lado a execução de forma repetitiva de gestos isolados.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse trabalho é um estudo documental, de abordagem qualitativa com análise de conteúdo. Segundo GOLDENBERG, (1997, p.14): “Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”

Para a classificação das abordagens desse estudo foi utilizada uma classificação de abordagens já existente, feita por Castellani Filho (1999, p. 151-153) onde ele divide as abordagens em não-propositivas e propositivas (sistematizadas e não sistematizadas). Haja vista a longa demanda de informações para o tempo previsto de elaboração desse trabalho, obedecemos uma outra classificação feita através dos Referenciais Curriculares de Educação Física da Paraíba (2010), onde são citadas as principais abordagens que os professores do estado utilizam para o planejamento de suas aulas.

Os documentos utilizados para essa pesquisa são os livros/artigos base de cada uma dessas abordagens, sendo eles: *Metodologia do Ensino de Educação Física – Coletivo de autores* (abordagem crítico-superadora); *Educação de corpo inteiro – João Batista Freire* (Construtivista); *Educação Física Escolar Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista- Tani. Manoel. Kokubun. Proença* (Desenvolvimentista); *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte – Elenor Kunz* (Crítico-Emancipatória); *Atividade física, saúde e qualidade de vida – Nahas e Sugestões de conteúdo programático para programas de Educação Física Escolar direcionados à promoção de saúde e subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física escolar – Guedes e Guedes* (Atividade física e saúde) e *O desenvolvimento psicomotor: Do nascimento aos 6 anos.- Le Boulch* (psicomotricidade). Quais as teorias **do conhecimento** que fundamentam as abordagens de ensino da Educação Física?

4 TEORIAS DO CONHECIMENTO

4.1 FENOMENOLOGIA

A palavra fenomenologia vem do grego (phainesthai – aquilo que se apresenta) e (logos – explicação), como também pode ser interpretada pelo seu próprio nome

(fenômeno – aquilo que mostra pelos sentidos) e (logia – explicação, reflexão ou estudo) trata-se de uma das principais correntes filosóficas do século XX onde tem como precursor o filósofo e matemático Edmund Husserl que elaborou seu método fenomenológico no final do século XIX. Mas a expressão “fenomenologia” aparece desde o século XVIII, nesse sentido:

Alguns pensam que o termo “fenomenologia” vem de Lambert, provavelmente o primeiro a usá-lo. Outro candidato a precursor no uso do conceito é o próprio Kant, em seus *Princípios metafísicos da ciência natural*. O mesmo se poderia dizer de Reinhold, em suas célebres *Contribuições*, e de Fichte, na *Doutrina-da-Ciência de 1804*. Porém, em todos os casos, o uso do termo parece estar ligado a uma certa compreensão do conceito de *fenômeno* que é muito diferente do conceito hegeliano de “fenômeno” e de “fenomenologia” (BONACCINI, 2006, p.57).

Merleau-Ponty (filósofo, fenomenólogo francês) em seu livro *Fenomenologia da percepção* (1999) já nos explica na primeira página do que se trata essa corrente filosófica:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma "ciência exata", mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo "vividos". (MERLEAU-PONTY, 1999, p.1).

A fenomenologia tem como estudo os fenômenos, ou seja, tenta buscar compreender os fenômenos na forma em que eles se apresentam, levando em conta que existe uma intenção na forma que ele é interpretado, e que a consciência usada para interpretar um dado fenômeno é intencional. Para Merleau-Ponty (1999, p.14) “Buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade”.

Esse pensamento filosófico tem por finalidade a transformação dessa filosofia em uma “ciência exata”, trata-se de descrever esse fenômeno e não de explicar nem analisar. Ou seja, a fenomenologia antes de tudo desaprova a ciência, não se submete a interferência de interpretações psicológicas, nem explicações causais, sejam feitas pela ciência, pela história ou pela sociologia. Para ela não podemos nos fechar a esses universos que são formas de alienação, não podemos pensar como uma parte do mundo e sim como ser no mundo. (MERLEAU-PONTY, 1999).

4.2 POSITIVISMO

O positivismo é uma corrente filosófica de pensamento que surgiu no início do século XIX, criada pelo francês Auguste Comte que é conhecido como o pai da sociologia. Foi o primeiro pensamento sociológico sistematizado, ou seja, possuía um objeto de estudo (a sociedade), tinha conceitos estabelecidos e um método adotado (as ciências naturais). Nesse período o cientificismo estava em ascensão, sob essa influência, Comte defendia o uso da ciência para explicar o mundo/a sociedade, e a ciência era o único conhecimento válido para ele. O positivismo buscava descobrir as leis que fazem com que a sociedade funcione, aspectos que mantêm a sociedade e aspectos que a fazem mudar. A ciência era encarada como salvação da humanidade. Sobre o positivismo, afirma-se:

O positivismo é, portanto, uma filosofia determinista que professa, de um lado, experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico todo estudo das causas finais. Assim, admite que o espírito humano é capaz de atingir verdades positivas ou da ordem experimental, mas não resolve as questões metafísicas, não verificadas pela observação e pela experiência. (RIBEIRO,1988, p.12)

O positivismo se afastava do que era teológico e metafísico para fazer o uso da razão/inteligência em prol de explicar os fenômenos naturais, eles objetivavam o domínio da natureza através dessa razão que viria a trazer o progresso da humanidade. A intenção era regenerar a sociedade com o uso da ciência, criar uma espécie de religião da humanidade fundamentada na ciência com intuito de trazer “paz, ordem e progresso”. O positivismo trata a sociedade como um grande organismo, onde o indivíduo só é entendido dentro do todo, sozinho não tem valor algum, só tem valor empenhando sua função dentro da sociedade. Sendo assim:

Passa então o positivismo a dominar o pensamento típico do século XIX, como método e como doutrina. Como método, embasado na certeza rigorosa dos fatos de experiência como fundamento da construção teórica; como doutrina, apresentando-se. Como revelação da própria ciência, ou seja, não apenas regra por meio da qual a ciência chega a descobrir e prever (isto é, saber para prever e agir), mas conteúdo natural de ordem geral que ela mostra junto com os fatos particulares, como caráter universal da realidade, como significado geral da mecânica e da dinâmica do universo. (RIBEIRO, 1988, p.11)

4.3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O materialismo histórico dialético é uma corrente filosófica que faz o uso da dialética para entender os processos da sociedade ao longo da história, foi criado por Karl Marx e Friedrich Engels em meados do século XIX. Porém, o termo dialética já foi citado desde Platão que dizia que a dialética era um instrumento que permitia o alcance da verdade, mas sua obra era preocupada com a ciência que era considerada o conhecimento verdadeiro. Logo depois dessa concepção de dialética vinda de Platão, Hegel também utilizava o conceito de dialética para dizer que a história da humanidade seguia um curso dialético, onde formam-se contradições que se superavam dando origem a outras contradições, ou seja, novas ideias, novas questões devem ser sempre superadas dando origem a outras ideias, novos problemas que devem sempre ir avançando. Embora a dialética de Hegel tenha servido de inspiração para a de Marx e Engels, ela se tratava de uma dialética idealista, que admitia a hegemonia das ideias sobre a matéria. Por isso, Marx introduz a história de Hegel o materialismo, ele utilizava a dialética aplicada aos processos sociais, e via na dialética entre sujeito e objeto uma dinâmica transformadora da realidade social. Sendo assim, Marx e Engels eram materialistas, ou seja, a hegemonia da matéria (do real, do concreto) estava acima das ideias.

Marx utilizava dados extraídos do real para então realizar uma análise qualitativa, podendo assim dizer:

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. (PIRES, 1997, p.87)

Para os materialistas, o nosso pensamento, a nossa consciência só advém de um corpo, de um cérebro, o pensamento é o produto dessa matéria. As coisas acontecem independentemente de nós, são elas que nos fazem pensar sobre algo que é interpretado pelo nosso cérebro. Nós somos capazes sim de conhecer o mundo e as ideias que dele fazem parte. O que os materialistas, acerca do problema fundamental da filosofia,

afirmam que a matéria que produz o espírito, que a matéria existe fora de todo espírito e que somos capazes de conhecer o mundo (GIL, 2008).

5 AS ABORDAGENS DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DO CONHECIMENTO

As abordagens psicomotricidade, construtivista e crítico-emancipatória citam aspectos da fenomenologia em suas obras base. Mesmo possuindo uma aproximação, todas elas possuem alguns fundamentos que as distinguem e por vezes nos deixam confusos ao tentar entendê-las, fundamentos esses que citaremos na sequência.

Crítico-emancipatória: “O homem como um “ser-no-mundo” é sempre a presença de um corpo fenomenológico, na concepção de Merleau-Ponty (1966). (KUNZ, 2006.)

Construtivista: “Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo”. (FREIRE, 1989, p.13).

Psicomotricidade

Possui uma aproximação com a teoria Darwiniana de evolução, já que trata os seus conhecimentos voltados ao puro desenvolvimento da criança, seja ele físico, afetivo e motor. Ao se interessar pelos movimentos espontâneos da criança e suas atitudes corporais tem como finalidade o desenvolvimento fundamental para esses indivíduos. O Darwinismo seguia a lógica da sobrevivência dos mais adaptados e é neste sentido que a psicomotricidade tenta adaptar os alunos, melhorando seus aspectos físicos, afetivos e motores para o dia-a-dia. Ainda não podemos deixar de citar o fato que, de certa forma, essa abordagem também se aproxima do positivismo, haja vista a importância da ciência, ou seja, o desenvolvimento científico que é levado em consideração.

Construtivista

Essa abordagem é a que mais se aproxima da fenomenologia, porém também utiliza a psicologia de Jean Piaget, que criou uma teoria onde caracterizava o desenvolvimento do ser humano desde os seus primeiros anos de vida. Essa corrente de pensamento se caracterizava pela naturalização dos processos biológico com os processos sociais. Piaget caracterizou o desenvolvimento cognitivo da criança como sendo uma evolução gradativa, ou seja, o aprendizado como processo gradual seguindo uma sequência lógica. Para Piaget, as crianças sofrem mudanças ordenadas e previsíveis que se desenvolvem a partir de interações com o mundo. O seu desenvolvimento intelectual passa por estágios e a inteligência vai se formando por meio de adaptações. Nesse sentido Piaget divide em até seis períodos o processo cognitivo do ser humano:

1º-O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções; 2º- O estágio da inteligência senso-motora ou prática, das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade, os três primeiros estágios constituem o período da latência (até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento); 4º- O estágio da inteligência interativa, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância”); 5º- O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze- doze anos). 6º- O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência). Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. (PIAGET, 1999, p.15)

Crítico-emancipatória

Embora Elenor Kunz cita a fenomenologia, sobretudo quando trata o homem como “ser-no-mundo”, sua abordagem se fundamenta de forma mais consistente na ação/agir comunicativo de um filósofo chamado Jürgen Habermas. Sobre esse pensamento:

Habermas desenvolve sua teoria da ação comunicativa em um diálogo constante com autores de uma ampla gama de linhas teóricas. Assim, ele incorpora uma série de temas e contribuições que foram desenvolvidos, seja pelo funcionalismo, pela fenomenologia, pelo marxismo, ou pela própria teoria crítica da escola de Frankfurt, sua matriz original e mais importante. Desta forma, sua teoria assume naturalmente um caráter interparadigmático, o que não significa, como veremos, um mero amálgama de várias linhas teóricas, mas um processo extremamente rico de incorporação/superação. (PINTO, 1995, p.77)

Embora Habermas incorpore no seu pensamento várias teorias, ele também tem como base o materialismo histórico-dialético onde avalia a realidade e o mundo social, por exemplo:

O conceito de razão comunicativa de Habermas pressupõe, portanto, uma diferenciação entre os mundos objetivo, social e subjetivo. Esta diferenciação, segundo ele, é que distingue o pensamento moderno do modo de pensar mítico. Ao contrário do último, o primeiro assume que as interpretações variam com relação à realidade social e natural e que as crenças e valores variam em relação ao mundo objetivo e social (PINTO,1995, p.80).

Por isso, essa abordagem é de cunho crítico, ela avalia a sociedade para a criação de sua proposta pedagógica onde forme um aluno que tenha a oportunidade, através da sua linguagem de se expressar criticamente de entender o fenômeno esportivo como o próprio mundo, tornando esse indivíduo emancipado (KUNZ, 1994).

Aptidão Física e Saúde/Saúde Renovada

Essa abordagem não tem uma base epistemológica propriamente dita, visto que, ela tem uma matriz biológica e de aptidão física que tem por objetivo a prática de exercícios físicos pelos estudantes para que possam ser criados bons hábitos e uma vida mais ativa, pois acreditam que historicamente a sociedade foi prejudicada pela falta desse conhecimento, e se os alunos não vivenciarem isso na escola, a possibilidade de melhoria nesse aspecto é ainda menor. A ideia principal do trabalho desses autores é dar uma alternativa para que os professores implementem programas na escola direcionados a saúde, o que eles vêm a tratar são implicações fisiológicas e didático-pedagógicas para esses programas. Levam em consideração melhorias nos aspectos físicos, motores e a própria prevenção de doenças que eles analisam na atualidade.

Desenvolvimentista

Essa abordagem tem como teoria de conhecimento o positivismo. Visando o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, ela busca a adaptação através da execução dos gestos técnicos. Técnica essa que precisa ter base na ciência, como na cinesiologia, fisiologia e biomecânica por exemplo. E é exatamente isso que o

positivismo preconiza, que tudo é passível de resolução e evolução a partir da ciência. Toda a obra dos autores permeia pela área científica, isso é rapidamente notado nos títulos dos capítulos: Domínios do comportamento humano e o movimento; Aspectos biológicos do desenvolvimento e movimento humano; O processo do desenvolvimento motor; Desenvolvimento hierárquico de habilidades e processo de aprendizagem motora: das habilidades básicas as específicas, entre outros. Em concordância com o que vem sendo dito, (TANI;MANOEL;KOKUNUN;PROENÇA, 2002, p.2) afirmam:

Para que o objetivo do trabalho seja alcançado, inicialmente o conceito de movimento humano será amplamente discutido, visto que, embora seja considerado o objeto de estudo e aplicação da Educação Física, o movimento nem sempre é adequadamente compreendido e aplicado. Esse é justamente um dos principais fatores que têm dificultado à Educação Física contribuir de forma efetiva para a educação global da criança.

Crítico-superadora

Essa abordagem, de todas, talvez seja a que tem a teoria de conhecimento mais clara. Ela é respaldada no materialismo histórico dialético de Marx, ao qual citamos anteriormente, onde usa-se a dialética aplicada aos processos sociais. Essa dialética entre sujeito e objeto em dinâmica transformadora da realidade social. Segundo o (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.35) sobre a dinâmica dialética:

Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real e o pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e seu papel na história dessa produção.

Embora essa abordagem concorde com o fato do conhecimento científico ser o conhecimento adequado a ser utilizado na escola, conhecimento esse de forma sistematizada, os mesmos autores afirmam e frisam sua principal preocupação (Idem, p.37):

O conhecimento científico é referendado pela ciência na instância da pesquisa. Esse é um dos motivos pelos quais se afirma que não cabe à escola básica formar o historiador, o geógrafo, o matemático, o linguista, enfim, o cientista. Cabe-lhe formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe.

6 IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde a introdução deste trabalho foi colocado como foco principal a formação de um homem omnilateral, entendendo nessa pesquisa que essa formação é “um dos aspectos fundamentais a ser recuperado na formação dos indivíduos durante um processo de luta pela superação do atual modo de produção” (DE OLIVEIRA, 2007, p. 126). Nessa perspectiva o homem é capaz de conhecer e discernir os aspectos do mundo e da sociedade em que vive, em prol de identificar, e com seu conhecimento ser capaz de mudar a sua realidade. Podemos dizer que vivemos em um mundo de senso comum, onde o reprodutivismo torna-se cada vez mais natural, e isso não se dar de forma inconsciente. Segundo (SAVIANI, 1996, p. 6-7)

Compreende-se então que as elites que controlam, seja o aparelho governamental, seja o aparelho escolar, em especial as universidades, releguem a educação a uma questão que diz respeito meramente ao senso comum (eufemisticamente chamado de bom-senso). Comportam-se como o jesuitismo cuja preocupação, segundo a crítica gramsciana, era manter as massas ao nível do sincretismo que caracteriza o senso comum.

Ao analisar a história parece que esse senso comum e esse reprodutivismo não é algo novo. “Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita” (MARX, 2011b, p. 25). Ao averiguar a história, a classe proletarizada é desapropriada do saber histórico, sendo assim, Saviani (2008, p. 69) chama atenção que o saber histórico é apropriado pela classe dominante, “mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses”. Essa apropriação acaba reduzindo o conceito de história, como coloca o referido autor:

Ao se reduzir a história a uma sequência de fatos ou de ideias, ocorre aí um agravante maior: tais fatos (ou ideias) acabam por se resumir naquilo que eu chamaria de “fatos de supra-estrutura”, isto é, aqueles fatos que se evidenciam, mas que não explicam o processo histórico concreto, sendo, ao contrário, explicados pelo processo histórico concreto. Em consequência, o ensino da história, em lugar de explicar o mencionado processo, apenas expõe os fatos de supra-estrutura, resultando, daí o caráter insípido de que se reveste esse tipo de ensino (SAVIANI, 2007, p. 39)

Esse problema não está presente somente nas nossas rodas de amigos nem nas conversas familiares, infelizmente. Ele adentra os portões das universidades, e é a partir desse momento que é necessário uma quebra de paradigmas. Não podemos em um ambiente acadêmico nos utilizarmos da *doxa* (saber do senso comum) nem da *sofia* (sabedoria através da experiência vivida), e sim da *episteme* (conhecimento verdadeiro/científico). Só através do conhecimento científico somos capazes de nos

desprendermos do que é infundado, superficial e vão, sendo assim, existe a necessidade do homem adotar uma atitude filosófica para que sejam capazes de refletir sobre os problemas com os quais se defrontam e adotar uma ação para com os mesmos (SAVIANI, 2007).

Por essa razão é de extrema importância que os estudantes de Educação Física em formação possam ter acesso a uma gama de conhecimentos científicos para que a partir daí consigam formar suas próprias opiniões acerca do que estudam, tornando-se indivíduos autônomos e conscientes. Ainda sobre isso:

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico- dialético, este caminho (PIRES, 1997, p.85).

Muitos estudantes começam a ler e estudar sobre as abordagens de ensino da Educação Física, entre as disciplinas acadêmicas, certamente tem algumas que perpassam por esses conteúdos, porém muitas vezes esse estudo se dá de maneira carente, sem o aprofundamento necessário, o que de certa forma limita o posicionamento do estudante ou o permite se posicionar de forma equivocada, sem que de fato saiba a abordagem que julga mais importante e coerente. Para Freire, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. E preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 2017, p.39-40)

Então, é na perspectiva de resolver e tentar mudar as situações problemas que citamos no início do trabalho que é vista a necessidade do estudo aprofundado das teorias de conhecimento das dadas abordagens, visto que, só a partir desse momento é possível entendê-las a fundo e escolhermos qual achamos mais coerente para nossa prática educativa. Porém, como esse trabalho cita a importância de um posicionamento sobre o que se acredita, devemos assumir que a teoria do conhecimento que mais conta do nosso contexto social, da realidade em que encontramos nas nossas escolas, é o materialismo histórico-dialético, pois segundo o Coletivo de Autores (2012, p.34) *apud* Varjal (1991, p.35):

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque “o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando”

Sendo assim, a relação com o materialismo histórico dialético torna-se mais coerente e eficaz para os alunos por dar oportunidade ao que cada um carrega historicamente, incluí-los em um contexto próprio e a partir daí fazê-los conscientes de sua realidade e aptos a desenvolver conhecimento, afim de confrontá-la e mudá-la.

TEORIA DO CONHECIMENTO E ABORDAGEM DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES NECESSÁRIAS

ABSTRACT

Physical Education is a mandatory subject in Brazilian schools in accordance with Decree no. 9.394/96. As part of the school curriculum, its contents and issues must be approached by providing the students with omnilateral knowledge. Thus, the objective of this work is to identify the theories of knowledge which support the main approaches of the teaching of Physical Education. The study contains four sections, each of them focusing on specific issues. The first section describes briefly the approaches of the teaching, while the second focuses on the theories of knowledge. The third and the fourth part of the study, respectively, refer to the connection between the approaches and their theories, and the implications in the initial training process of instructors of Physical Education. The methodology applied in this work concerns a documental study with a qualitative approach including the analyses of the content. Considering the nature of the academic work and the limit of time for this task, we used brief views of the number of approaches available.

Keyword: Physical Education in Schools. Theory of Knowledge. Teaching Approaches

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. **A Educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea)

CÂMPELO, Lidiane Rodrigues; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso nacional de educação. Paraná: EDUCERE, 2009.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Campinas: Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, 1999.

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia de Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE, Joelma et al. A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, 2007.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática na Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. -8ed- Rio de Janeiro: Record, 2004.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: Do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIMA, ABM. **Org. Ensaios sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. Ilhéus, BA: Editus, 2014.

LÚCIO, Antonio Barbosa. **A Educação no sistema capitalista e o homem ominilateral**. Alagoas: Pibid/História/Uneal, 2010.

MARX, Karl.(2011b) **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Trad. De Nélío Schneider. São Paulo, Boitempo.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes,1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 24.ed.- Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A teoria da ação comunicativa de Jüguen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar**. Ribeirão Preto: Paidéia,1995.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Texto apresentado na mesa-redonda Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP. Botucatu, 1996.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é positivismo**. São Paulo: Brasiliense,1988.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/** Dermeval Saviani – 11.ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 11.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

TANI, MANOEL, KOKUBUN, PROENÇA. **Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

TREVISSO, Vanessa Cristina; DE ALMEIDA, José Luis Vieira. **O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2014.

XAVIER, Lauro. **Educação Física (saiba mais)** Rio de Janeiro: Âmbito cultural, 2005.