

# A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL<sup>1</sup>

Veronica Freitas dos Santos <sup>1</sup>

## Resumo

O estudo trata da produção do conhecimento acerca das Teorias pedagógicas da Educação Física. O **objetivo** do estudo foi analisar a produção do conhecimento acerca das teorias pedagógicas da educação física brasileira no período de agosto/2009 à agosto/2010. A metodologia do trabalho buscou aproximações de base epistemológica com a abordagem do materialismo histórico dialético que subsidiou uma análise quali-quantitativa. Delimitamos como **problema** de pesquisa a ser estudado a seguinte questão: Quais as teorias pedagógicas da Educação Física existentes no Brasil e relação com a produção do conhecimento sobre a temática, analisadas no período de agosto/2009 à agosto/2010?.

**Palavras-chave:** Educação Física; teorias pedagógicas; produção do conhecimento.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no interior do Programa de Iniciação Científica, no interior do curso de Educação Física da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O estudo trata da produção do conhecimento acerca das abordagens/teorias pedagógicas da educação Física. Delimitamos como problema de pesquisa a ser estudado a seguinte questão: Quais as teorias pedagógicas da Educação Física existentes no Brasil e relação com a produção do conhecimento sobre a temática, analisadas no período de agosto/2009 à agosto/2010?. A partir daí decorre o objetivo de nossa pesquisa o qual foi definido como sendo o de analisar a produção do conhecimento acerca das teorias pedagógicas da educação física brasileira.

Adotando a premissa de que os conteúdos escolares têm um caráter histórico, e vão sofrendo transformações de acordo com as necessidades de cada época e dos interesses sociais vigentes, nós na condição de educadores e, portanto, agentes transformadores da realidade social, compreendemos a necessidade de uma aproximação maior com as diferentes Teorias de ensino da Educação Física existentes atualmente no Brasil. Pretendemos fazer uma revisão bibliográfica buscando distinguir quais são e o que propõem essas teorias, e um levantamento sobre o que vem sendo produzido e discutido a respeito desta temática

## MATERIAIS E MÉTODOS

<sup>1</sup> Trabalho sob orientação de Nair Casagrande.

A metodologia do trabalho buscou aproximações de base epistemológica com a abordagem do materialismo histórico dialético que subsidiou uma análise quali-quantitativa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a revisão bibliográfica acerca da temática em estudo (teorias pedagógicas da Educação Física e a produção do conhecimento) e levantamento da produção do conhecimento (teses e dissertações) junto ao Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizados os seguintes critérios para fazer o levantamento dessas teses e dissertações: inicialmente uma busca pelas palavras chaves através do termo “teoria pedagógicas da educação física” (ou termos afins: abordagens, perspectivas ou concepções pedagógicas da Educação Física) e posteriormente a leitura dos resumos das obras para seleção específica do material produzido acerca da temática delimitada.

### **1- Sobre as abordagens epistemológicas**

Como base para a análise da produção do conhecimento (teses e dissertações) nos fundamentamos acerca das abordagens epistemológicas. Dentre essas, fizemos o levantamento da existência de três principais abordagens. Estas são a abordagem do positivismo, da fenomenologia e do materialismo histórico dialético.

A **abordagem positivista**, segundo Triviños, é uma tendência dentro do Idealismo Filosófico e representa nele

uma das linhas do Idealismo Subjetivo. Podem-se distinguir três momentos na evolução do positivismo: positivismo clássico, empiriocriticismo e neopositivismo (positivismo lógico, empirismo lógico, atomismo lógico, a filosofia analítica, behaviorismo e o neobehaviorismo). O positivismo surge como uma reação à filosofia especulativa, de especulação pura passa a exaltar, sobretudo os fatos. Segundo Triviños o positivismo de caracteriza por considerar a realidade formada por partes isoladas. O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados. Dessa maneira o positivismo desconsidera os estados mentais. Ao positivismo não interessavam as causas dos fenômenos. Buscar as causas dos fatos, sejam elas primeiras ou finais, para o positivismo, é crer demasiado na capacidade de conhecer do ser humano (objetividade científica). Acredita-se na idéia de que as condutas humanas são flexíveis. Outra característica do positivismo apontada é, segundo Triviños, a neutralidade da ciência e a rejeição ao conhecimento metafísico. Não podia existir qualquer tipo de conhecimento elaborado a priori. O positivista reconhecia apenas dois tipos de conhecimentos autênticos, verdadeiros, legítimos: o empírico e o lógico. Posterior a isso surgiu o racionalismo crítico que representa uma linha dentro das filosofias pós-positivistas. Defende o caráter hipotético de todo conhecimento científico. Triviños diz que Popper com suas novas idéias assestou um golpe decisivo nas bases das idéias que permitiram aos positivistas, considerar um conhecimento como científico ou não, mas foi a Escola de Frankfurt, a que cavou o túmulo do positivismo.

A **abordagem da Fenomenologia**, de acordo com Triviños (1995), afirma a importância dos fenômenos da

consciência os quais devem ser estudados em si mesmos – tudo que podemos saber do mundo resume-se a esses fenômenos, a esses objetos ideais que existem na mente, cada um designado por uma palavra que representa a sua essência, sua —significação||. Os objetos da Fenomenologia são dados absolutos apreendidos em intuição pura com o propósito de descobrir estruturas essenciais dos atos e as entidades objetivas que correspondem a elas.

A Fenomenologia representou uma reação à pretensão dos cientistas de eliminar a metafísica. Segundo o autor, desde Aristóteles até o final da Idade Média, o caminho para o conhecimento foi o da análise dialética, ou seja, o raciocínio por dedução lógica, na busca de novos conhecimentos. As respostas dadas por esse método pareciam tão satisfatórias e convincentes que não havia muita preocupação em testá-las no mundo real, mediante a observação. Ciência era o mesmo que Filosofia, e o método dedutivo lógico dominou o ensino e o estudo da natureza a partir de conceitos teológicos sobre Deus e o universo. Já a influência da psicologia associativa de Locke sobre a filosofia (ou teoria) do conhecimento se chamou Psicologismo. É a teoria de que os problemas da epistemologia (a validade do conhecimento humano) e inclusive a questão da consciência, podem ser solucionados por meio do estudo científico dos processos psicológicos. A Psicologia deve ser tomada como base para a Lógica. A filosofia ficou fora de moda, —reduzida|| a uma psicologia científica vinculada ao Positivismo.

O historicismo representava a mesma tendência empirista para uma interpretação científica da História. Os fatos históricos somente poderiam ser compreendidos e julgados se confrontados com a cultura estética,

religiosa, intelectual e moral do período histórico em que aconteciam, e não em relação a valores morais permanentes. De acordo com o autor em relação a redução fenomenológica, a fenomenologia é o estudo da consciência e dos objetos da consciência. A redução fenomenológica (ou —epoche|| no jargão fenomenológico), é o processo pelo qual tudo que é informado pelos sentidos é mudado em uma experiência de consciência, em um fenômeno que consiste em se estar consciente de algo. Coisas, imagens, fantasias, atos, relações, pensamentos, eventos, memórias, sentimentos, etc. constituem nossas experiências de consciência.

Na redução fenomenológica, a Noesis é o ato de perceber. Aquilo que é percebido, o objeto da percepção, é o noema. A coisa como fenômeno de consciência (noema) é a coisa que importa, e refere-se a ela a conclamação —às coisas em si mesmas|| que fizera Husserl. —Redução fenomenológica" significa, portanto, restringir o conhecimento ao fenômeno da experiência de consciência, desconsiderar o mundo real, colocá-lo "entre parênteses", - o que no jargão fenomenológico não quer dizer que o filósofo deva duvidar da existência do mundo – como os idealistas radicais duvidam – mas sim que a questão para a fenomenologia é antes o modo como o conhecimento do mundo acontece, a visão do mundo que o indivíduo tem.

A **abordagem Marxista**, segundo Triviños, compreende, precisamente, em três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Talvez uma

das idéias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade. O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade, ele esclarece conceitos como ser social, consciência social, meios de produção, forças produtivas, formações socioeconômicas, sociedade entre outros.

De maneira geral, pode-se dizer que a concepção materialista apresenta três características importantes. A primeira delas é a da materialidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são matérias e que todos eles são aspectos diferentes da matéria em movimento. A segunda diz que a matéria é anterior a consciência. E a terceira afirma que o mundo é conhecível. No materialismo dialético as categorias e leis apresentam um valor essencial. Elas existem objetivamente.

O autor traz a definição de categoria como —formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essências da natureza, da sociedade e do pensamento|| e leis como —uma ligação necessária geral, iterativa ou estável||. A categoria essencial da dialética é a contradição que se apresenta na realidade objetiva. A lei fundamental também é a Unidade e luta dos contrários, a Lei da Contradição.

O autor trás uma passagem de Engels sobre um aspecto importante da matéria: —temos a certeza de que a matéria, em todas suas transformações, permanece a mesma, de que nenhum dos seus atributos se podem perder||. Sendo

assim, pode-se afirmar que a matéria permanece em movimento contínuo, transforma-se, porém é indestrutiva.

Um ponto importante ressaltado pelo autor são as seguintes formas fundamentais da matéria reconhecidas atualmente pelos progressos dos estudos: os sistemas da natureza inorgânica; os sistemas biológicos; e os sistemas organizados. Baseado nessas considerações anteriores, o autor relata que se pode distinguir três grandes formas de movimento da matéria: os característicos da natureza inorgânica, tais como, os processos térmicos, as vibrações acústicas, o movimento gravitacional e o deslocamento espacial; os característicos da natureza orgânica, tais como, metabolismo, auto-regulação, processos de reflexos e reprodução; e os característicos da esfera social.

Uma questão abordada pelo autor é a consciência como propriedade da matéria. Ele diz que a matéria é capaz de reflexo e que o reflexo é uma característica geral da matéria, uma propriedade dela. A consciência é um tipo de reflexo, a propriedade mais evoluída de reflexo, peculiar só a matéria altamente organizada.

O trabalho e a linguagem estão intimamente ligados ao desenvolvimento desta propriedade do cérebro humano. Ele destaca como o trabalho fez os homens se aproximarem um do outro e perceber que a cooperação era necessária, e este passou a sentir que tinha algo a dizer um ao outro, dando início a transformações no corpo essenciais para que a comunicação oral ocorresse.

O autor ainda destaca a questão da aparente dicotomia entre a teoria e a prática, que parece para ele adequadamente resolvida no materialismo dialético. Ele diz que a teoria e a prática são categorias filosóficas que designam

os aspectos espirituais e materiais da atividade objetiva sócio-histórica dos homens: conhecimento e transformação da natureza. A teoria e o resultado da produção espiritual social que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre os objetivos da atividade humana. A prática é toda a atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social.

A partir destes elementos é que escolhemos o materialismo histórico-dialético como base teórica de interpretação e explicação da realidade, pois, através da organização das condições de existência da própria humanidade, é que alcançamos à possibilidade de compreender as múltiplas determinações de ordem ideológica e jurídico-política existentes em um determinado período histórico.

Subsidiando-nos nessa referência teórica, classificamos a análise da pesquisa em “quali-quantitativa”, pois consideramos que a qualidade e a quantidade caracterizam-se como um par dialético em que existe uma relação de interdependência. Desta forma, utilizaremos essa técnica, “quali-quantitativa”, para o tratamento dos dados e informações no desenvolvimento da pesquisa.

## **2-As teorias pedagógicas da Educação Física**

Em relação às teorias pedagógicas da educação física caracterizamos aquelas

que Suraya Darido (2001) destaca como sendo as principais encontradas. Estas são: a abordagem da psicomotricidade, a construtivista, a desenvolvimentista, os jogos cooperativos, a abordagem da saúde renovada, as abordagens críticas (crítico-superadora e crítico-emancipatória) e a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

A **abordagem psicomotora** da educação física, segundo a autora, inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica. A Psicomotricidade advoga por uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade (LE BOUCH, 1986 apud DARIDO, 2001).

A educação psicomotora na opinião dos autores refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas, e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta a possibilidade da criança trabalhar a sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

O discurso e prática da Educação Física sob a influência da psicomotricidade conduz à necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas, utilizando a atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Buscando, dessa forma, desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem

e não mais a execução de um gesto técnico isolado.

Na **abordagem construtivista**, conforme Darido (2001), a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, e para cada criança a construção deste conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo. Nesta concepção a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente de acordo com as pressões do meio. Conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização.

Na proposta construtivista o jogo, enquanto conteúdo/estratégia tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer em um ambiente lúdico e prazeroso para a criança. Afirma Freire (apud DARIDO, 2001) que a criança é especialista em brincar. Por isso, o autor propõe uma educação de corpo inteiro, título de seu livro, educação esta, que pressupõe corpo e mente indissociados, valorizando sobremaneira a prática de Educação Física. As propostas de avaliação caminham no sentido do uso da avaliação não-punitiva, vinculada ao processo, e com ênfase no processo de auto-avaliação.

Segundo Darido (2001), a **abordagem desenvolvimentista** é dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos que busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física Escolar. Trata-se de uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico,

do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar.

A proposta dos defensores dessa abordagem não é buscar na Educação Física solução para os problemas sociais do país, a aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam ocorrer outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motora. Uma das limitações desta abordagem refere-se a pouca importância, ou a uma limitada discussão, sobre a influência do contexto sócio-cultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.

Para Darido (2001), a **abordagem dos jogos cooperativos** está pautada na valorização da cooperação em detrimento da competição. O autor entende que há um condicionamento, um treinamento na escola, família, mídia, para fazer acreditar que as pessoas não têm escolhas e têm que aceitar a competição como opção natural. Brotto (1995), sugere que os jogos cooperativos sejam usados como uma força transformadora como alternativa aos jogos competitivos, que são divertidos para todos e todos têm um sentido de vitória

Já a **abordagem da saúde renovada** busca a conscientização da população escolar para as pesquisas que mostram os benefícios da atividade física. Considera importante a adoção pedagógica dos professores de assumirem um novo papel frente à estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade da prática desportiva, mas, fundamentalmente, alcançarem metas em termos de promoção da saúde, através da seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos

educandos, não apenas situações que os tornem crianças e jovens mais ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os levem a optarem por um estilo de vida ativo também quando adultos (Guedes & Guedes, 1993, p.4).

Esta abordagem, segundo Darido (idem), embora apresente uma preocupação com os problemas da sociedade relacionados ao bem-estar físico e mental das pessoas, não pode ser classificada de caráter progressista, porque não apresenta em sua essência, uma proposta que busque a superação das contradições e injustiças sociais, estando atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas tendo em vista a superação das desigualdades sociais.

Em relação à **abordagem crítico-superadora**, pode-se dizer que esta pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos. Nas palavras dos autores, a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira

(COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Segundo Castellani, esta concepção “pauta-se no *Materialismo Histórico Dialético*, enquanto método de análise da realidade.” Ainda segundo ele, “é *crítico-superadora* porque tem a concepção *histórico-crítica* como ponto de partida. Assim como ela, entende ser o *conhecimento* elemento de mediação entre o aluno e seu apreender (no sentido já explicitado). Porém, diferentemente dela, privilegia uma dinâmica curricular que valoriza, na constituição do processo pedagógico, a interação dos diversos elementos (trato do conhecimento, tempo e espaço pedagógicos, normatização...) e segmentos sociais (professores, funcionários, alunos e seus pais, comunidade e órgãos da administração...)”.

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.

De acordo com à **abordagem** feita pelos **Parâmetros curriculares Nacionais**, eleger a cidadania como eixo norteador significa entender que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como

elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (BRASIL, 1998).

Três aspectos da proposta dos PCNs — área Educação Física — representam aspectos relevantes a serem buscados dentro de um projeto de melhoria da qualidade das aulas, quais sejam: princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais. Quanto à primeira consideração (princípio da inclusão), a proposta destaca uma Educação Física na escola dirigida a todos os alunos, sem discriminação. Ressalta também a importância da articulação entre aprender a fazer e, a saber, por que está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal, respectivamente (DARIDO, 2001).

Outro autor que faz uma caracterização das teorias pedagógicas é Lino Castellani, já citado anteriormente. Em sua tese “*A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*” (Castellani, 1999) o autor diz que, de acordo a metodologia de ensino, as teorias pedagógicas da Educação Física podem

ser divididas em *propositivas* e *não-propositivas*.

Compreendendo metodologia de ensino como “a explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional” (CASTELLANI, p. 152, 1999.).

Em relação às teorias pedagógicas **não-propositivas**, estão incluídas as **abordagens Fenomenológica, Sociológica e Cultural**. Representadas pelos professores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira (a primeira), Mauro Betti (a segunda) e Jocimar Daólio (a terceira). Estas, se referem a Educação Física escolar, porém não sistematizam princípios metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino, por isto são caracterizadas por Lino como abordagens

Já as **propositivas**, se subdividem em *não-sistematizadas* e *sistematizadas*. No grupo das não-sistematizadas estão as já citadas concepções **Desenvolvimentista, Construtivista e Crítico-Emancipatória**, representadas pelos professores Go Tani (a primeira), João Batista Freire (a segunda) e Elenor Kunz (a terceira), além de uma outra que



se originou da abordagem Cultural, denominada de *Plural* pelo seu representante Jocimar Daólio. Também neste grupo, é citada a concepção de *Aulas Abertas* do professor Reiner Hildebrandt. Essas, além de se posicionarem contra a prática pedagógica voltada à aptidão física, propõem outra configuração de educação física escolar definindo princípios identificadores de uma nova prática, sem todavia sistematizarem-nos na perspectiva metodológica acima enunciada. Por fim, as propositivas sistematizadas. Neste grupo encontramos duas concepções: **Aptidão física e Crítico-Superadora**. Estas apresentam toda uma sistematização acerca de sua metodologia de ensino.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

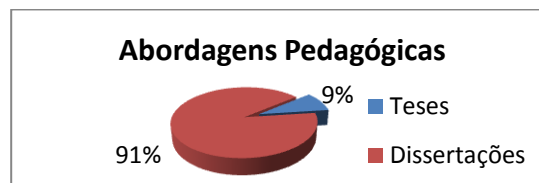
Tendo como referência o tema proposto pelo projeto de pesquisa “O trabalho pedagógico na formação de professores em Educação Física: as relações com as perspectivas de ensino da Educação Física”, pesquisei a produção do conhecimento em teses/ dissertações, no bando de teses da CAPES, com as palavras-chaves: “Abordagens Pedagógicas da Educação Física”; “Concepções Pedagógicas da Educação Física”; “Teorias Pedagógicas da Educação Física”; e “Perspectivas Pedagógicas da Educação Física”.

Baseado nesse levantamento, apresentamos os seguintes dados:

### 1. Número de teses e dissertações

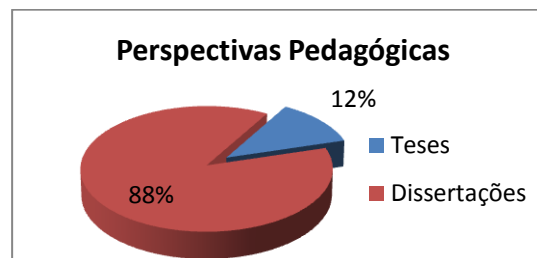
#### A) Abordagens pedagógicas da Educação Física

Na pesquisa realizada com a palavra-chave “**Abordagens Pedagógicas da Educação Física**” foram encontrados 68 (sessenta e oito) trabalhos entre teses e dissertações. Destes, apenas 44 (quarenta e quatro) eram da área de Educação Física. Sendo estas 40 dissertações e 4 teses.



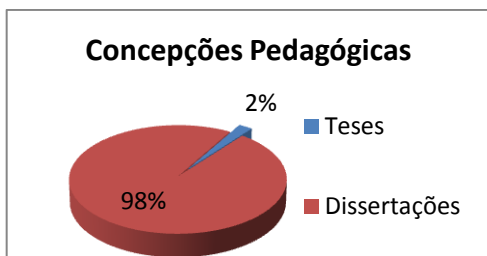
#### B) Perspectivas pedagógicas da Educação Física

Na pesquisa realizada com a palavra-chave “**Perspectivas Pedagógicas da Educação Física**” foram encontrados 384 (trezentos e oitenta e quatro) trabalhos entre teses e dissertações. Destes, apenas 223 (duzentos e vinte três) eram da área de Educação Física. Sendo estas 196 dissertações e 27 teses.



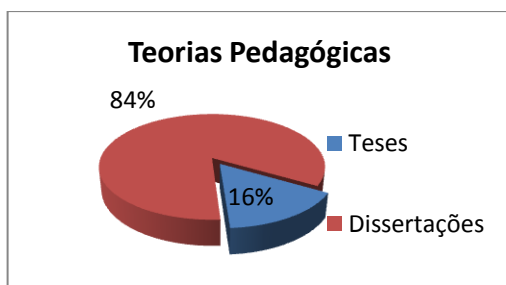
#### C) Concepções Pedagógicas da educação Física

Na pesquisa realizada com a palavra-chave “**Concepções Pedagógicas da Educação Física**” foram encontrados 212 (duzentos e doze) trabalhos entre teses e dissertações. Destes, apenas 89 (oitenta e nove) eram da área de Educação Física. Sendo estas 87 dissertações e 2 teses.



#### D) Teorias Pedagógicas da Educação Física

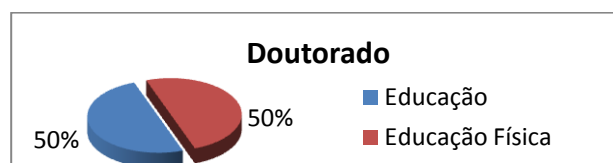
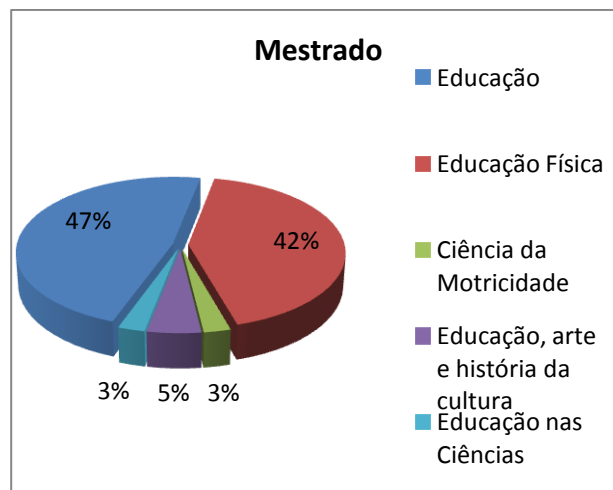
Na pesquisa realizada com a palavra-chave “Teorias Pedagógicas da Educação Física” foram encontrados 265 (duzentos e sessenta e cinco) trabalhos entre teses e dissertações. Destes, apenas 115 eram da área de Educação Física. Sendo estas 97 dissertações e 18 teses.



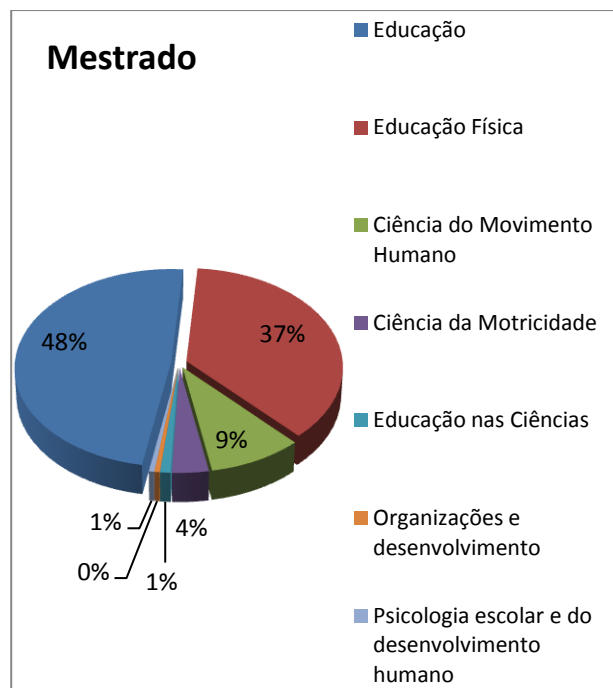
Percebe-se na análise dos dados, sistematizada nos gráficos acima, um número de dissertações (mestrado) sempre maior do que o de teses (doutorado).

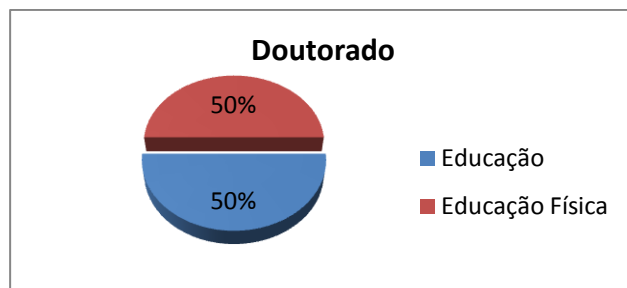
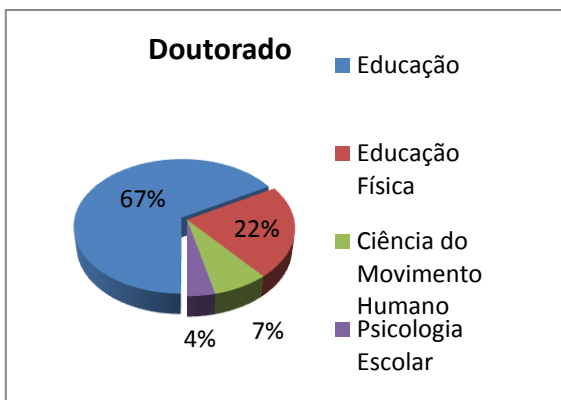
#### 2. Programas onde os trabalhos foram defendidos

##### A) Abordagens pedagógicas da Educação Física

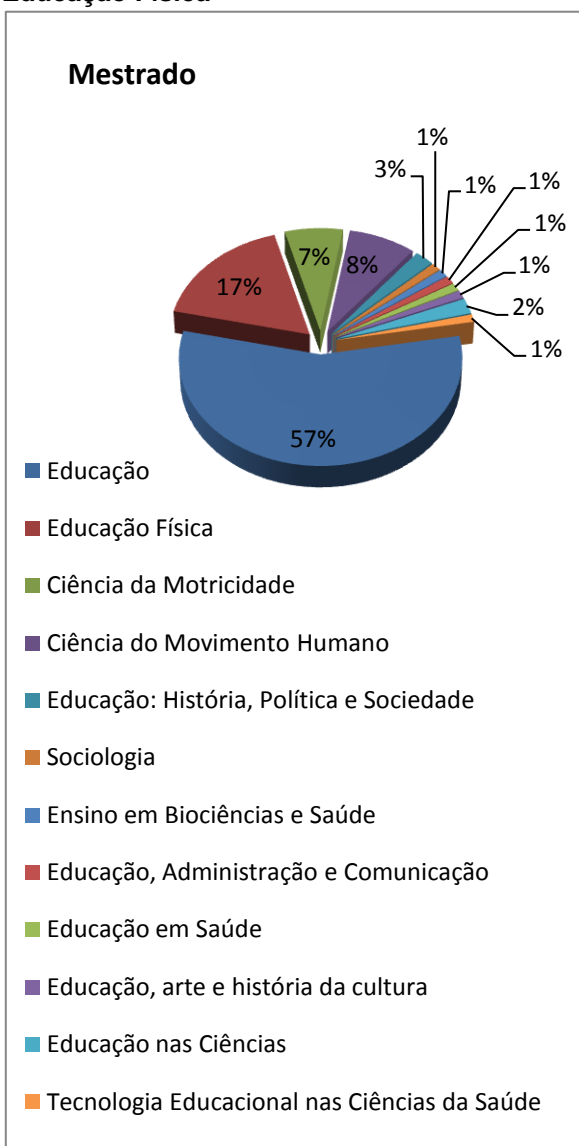


##### B) Perspectivas pedagógicas da Educação Física

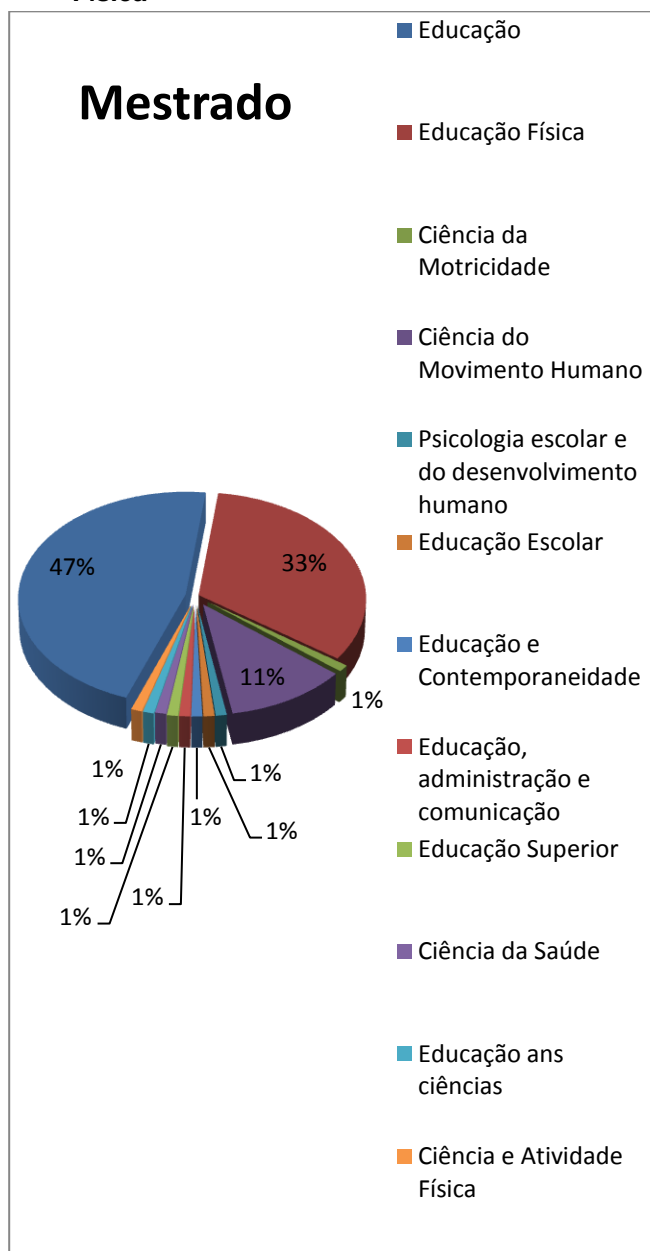


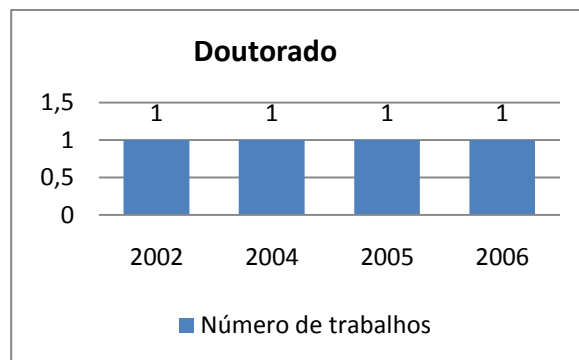
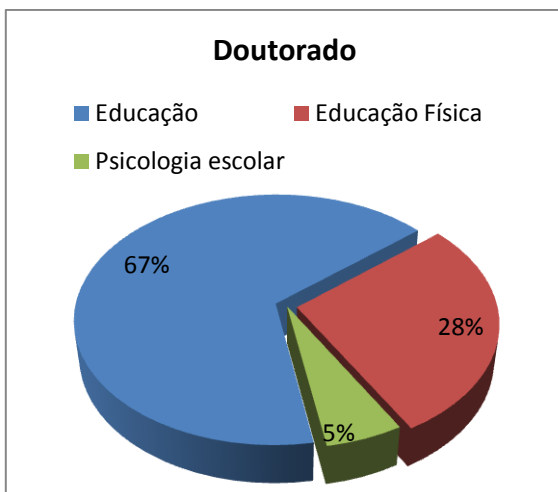


### C) Concepções Pedagógicas da Educação Física



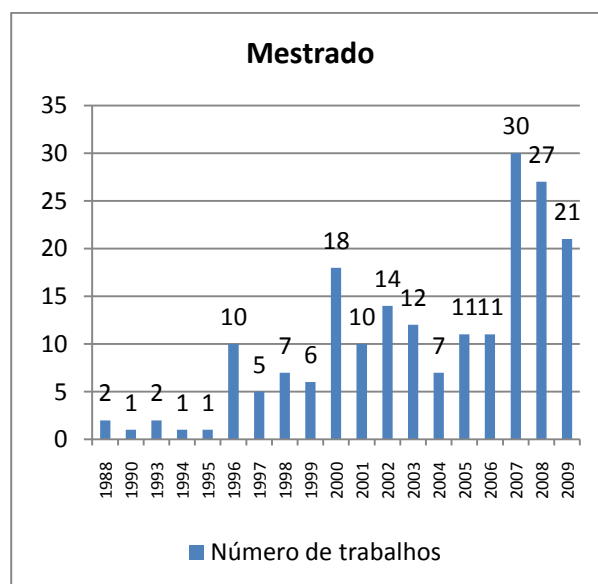
### D) Teorias Pedagógicas da Educação Física





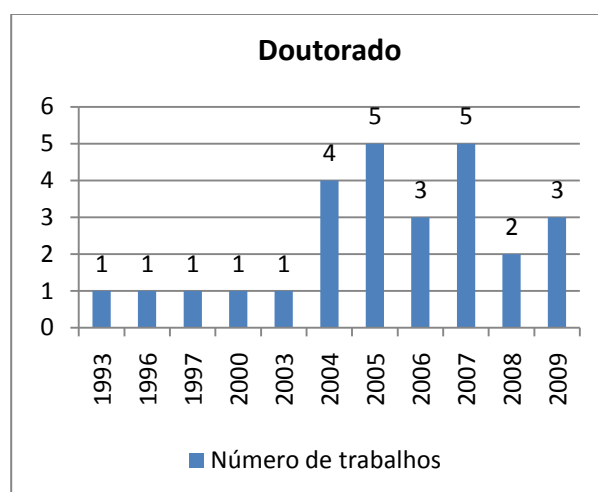
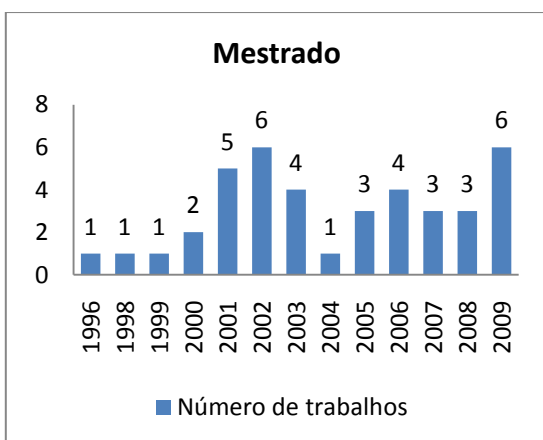
### B) Perspectivas pedagógicas da Educação Física

Analisando os dados representados nos gráficos acima, podemos evidenciar que os trabalhos, em sua grande maioria, vêm sendo defendidos no programa de Educação, seguido diretamente pelo de Educação Física. Percebe-se também a presença significativa de trabalhos defendidos nos programas de Ciência da Motricidade e Ciência do Desenvolvimento Humano. Foram encontrados também, teses e dissertações, acerca da temática de estudo, defendida em programas como Psicologia Escolar, Ciência da Saúde, Educação: história, política e sociedade, e em Educação, arte e história da cultura, entre outras.

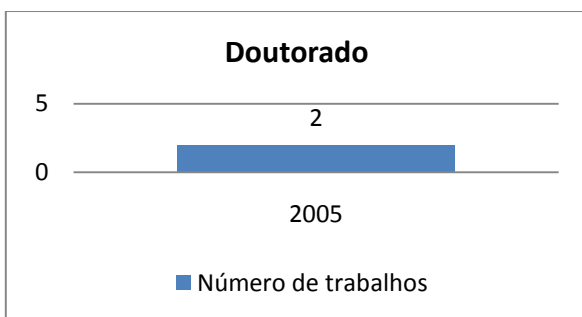
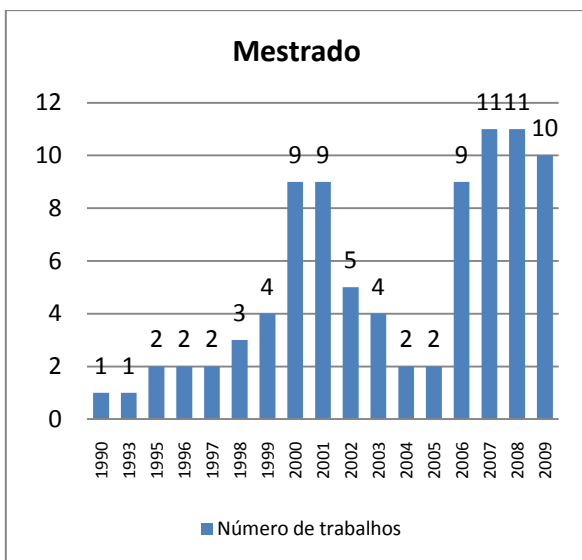


### 3. Ano de defesa dos trabalhos

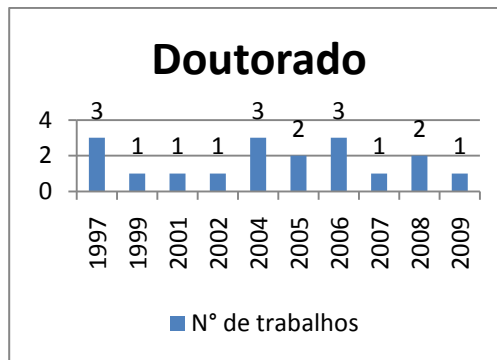
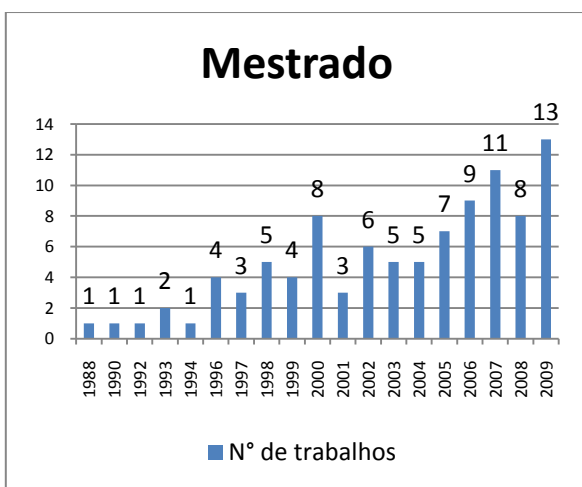
#### A) Abordagens Pedagógicas



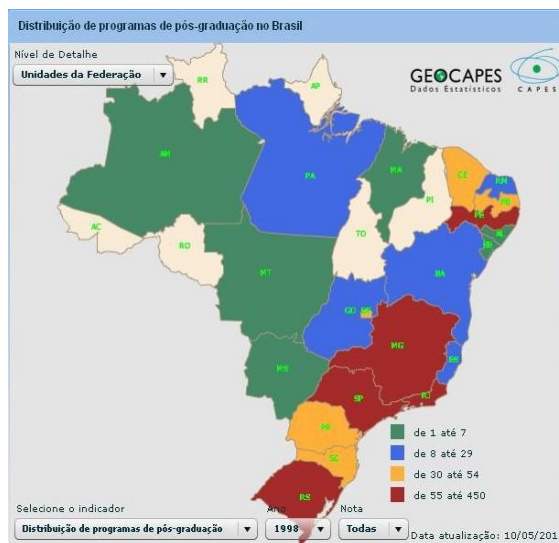
### C) Concepções Pedagógicas da Educação Física



### D) Teorias Pedagógicas da Educação Física

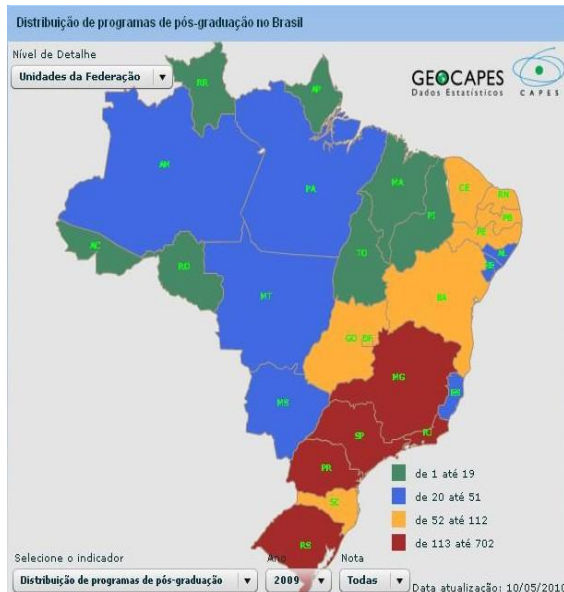


O que se pode perceber com os dados representados nos gráficos é o aumento significativo de trabalhos defendidos na última década. Principalmente nos últimos 3 anos. Isso pode ser justificado pela abertura de inúmeros programas de pós-graduação stricto sensu no país neste período. O que pode ser evidenciado nos mapas abaixo, retirados do site da CAPES, onde mostram a distribuição de programas de pós-graduação em 1998 e em 2009.



O mapa acima mostra a distribuição dos programas de pós-graduação no país no ano de 1998. Onde se pode verificar a escassez dos mesmos em grande parte do país, principalmente nos estados do Tocantins, Piauí, Roraima, Rondônia, Amapá e Acre.

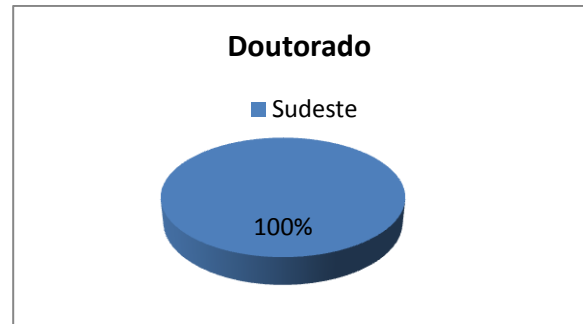
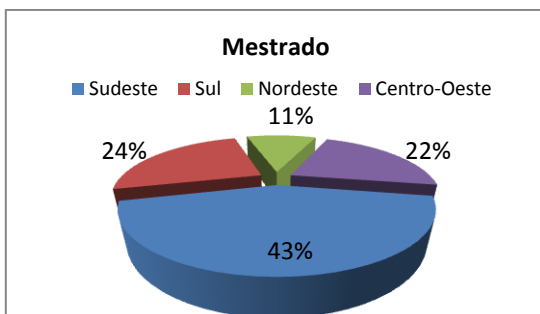
Onde não é encontrado nenhum programa de pós-graduação. Os estados da região sudeste e sul já mostram grande representatividade, o que será evidenciado mais para frente. Observando o mapa de 2009:



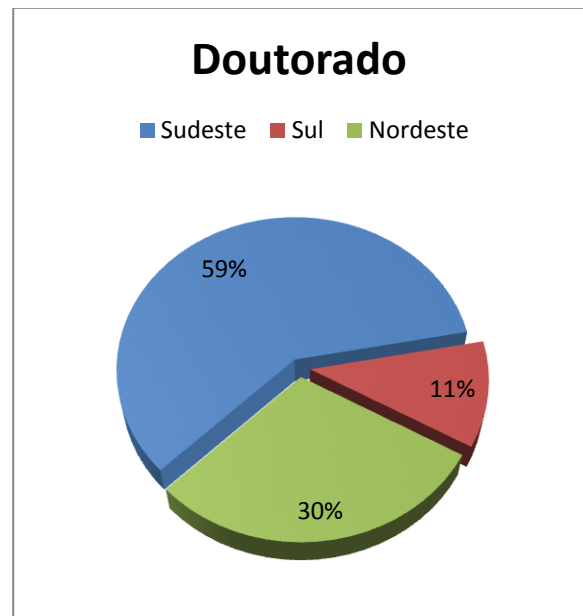
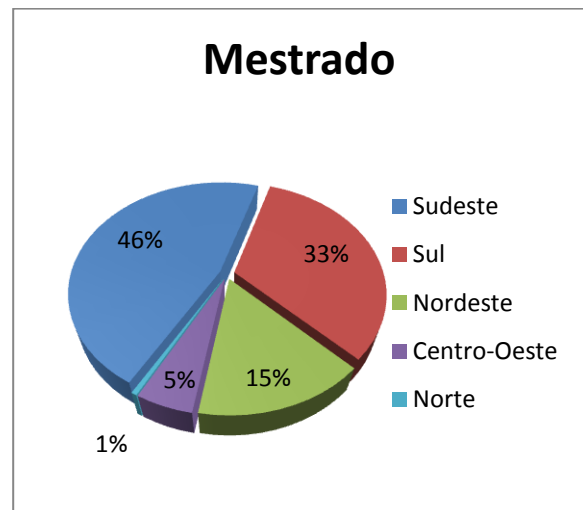
Percebe-se o aumento do número em vários estados, além da presença de programas em estados que outrora não apresentava nenhum. Dessa forma, é possível justificar este aumento do número de trabalhos na década de 2000 em virtude do surgimento de novos programas de pós-graduação. Tomando como base que este seja o principal, porém não o único motivo.

#### 4. Regiões onde os trabalhos foram defendidos

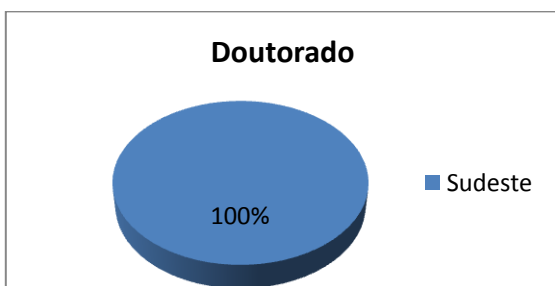
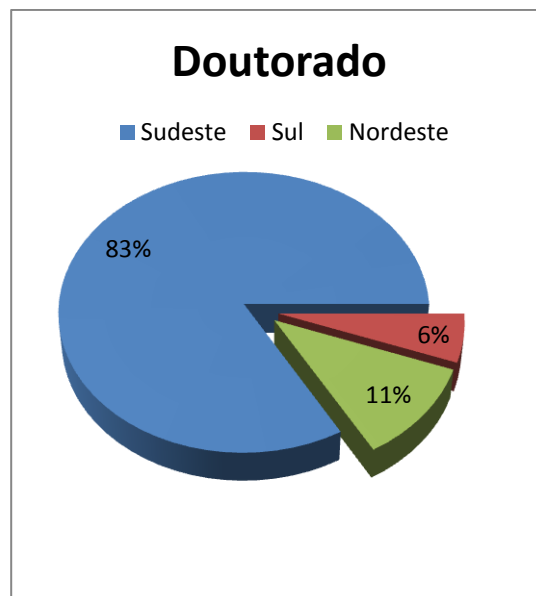
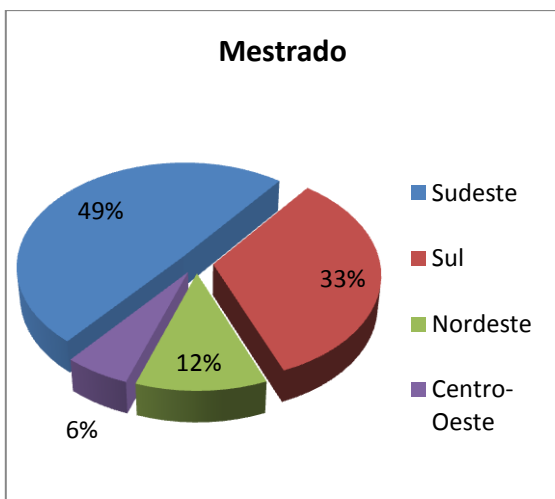
##### A) Abordagens Pedagógicas da Educação Física



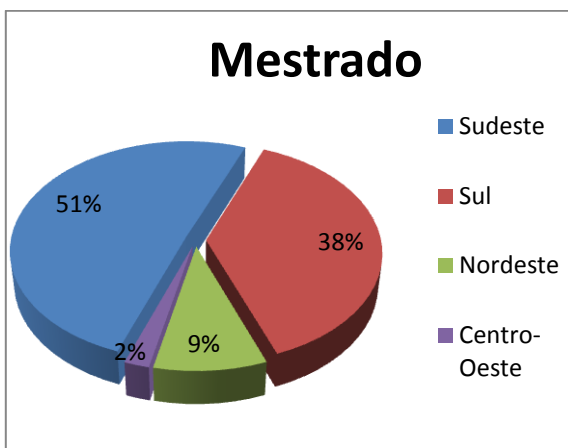
##### B) Perspectivas Pedagógicas da Educação Física



**C) Concepções Pedagógicas da educação Física**



**D) Teorias Pedagógicas da Educação Física**



O que se pode evidenciar nos resultados encontrados e representados nos gráficos acima é a predominância inegável da concentração de trabalhos na região sudeste, seguido da região sul. Além da ínfima presença da região Norte, que apresenta pouquíssimos trabalhos. Este resultado apenas ressalta um dos maiores problemas da Educação Física brasileira, que é a assimetria das regiões no mapa das pós-graduações no país.

Segundo dados da CAPES, enquanto um estado como São Paulo, por exemplo, possui 650 programas de pós-graduação, diversos estados das regiões Norte e Nordeste não chegam a ter dez cursos. Certamente isso influi diretamente na produção técnico-científica brasileira. O mapa mostra como estão distribuídos os programas de pós-graduação no país. Percebe-se a grande concentração nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul. Reafirmando e justificando a predominância da representatividade dos estados da região sudeste e sul na produção do conhecimento.

Segundo dados da CAPES, existe uma grande assimetria entre as regiões do país no que diz respeito à distribuição de programas de pós-graduação e, conseqüentemente, de produção do conhecimento. Isto fica evidente nos seguintes números: enquanto 50% dos trabalhos analisados foram defendidos na região sudeste, apenas 1% foi defendido na região Norte do país. Observamos que o país permanece aprofundando suas disparidades regionais que não apenas perpassam o desenvolvimento econômico e social, mas também se acirram em relação ao acesso e à produção do conhecimento.

Em relação à pesquisa realizada, destacou-se a relevância do levantamento e sistematização acerca da problemática das teorias pedagógicas em desenvolvimento na Educação Física brasileira e a concomitante produção do conhecimento acerca da temática. Demonstra ainda que a formação inicial em Educação Física ainda apresenta-se fragmentada, balizada sob a dicotomia entre a teoria e a prática e com a omissão de conteúdos essenciais para a formação dos futuros professores da área.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

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

DARIDO, S. C. **Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

GAYA, A. **Mas, afinal, o que é Educação Física?** Revista Movimento. Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 29-34, 1994.

GHIRALDELLI JR. P. **A volta ao que parece simples**. Revista Movimento. Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 15-17, 1995.

KONDER, Leandro; DAMIANI, Emílio. **O que é dialética**. 19ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARINHO, Vitor **O que é educação física**. 11ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAVIANI, D. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Ivani fazenda (Org.) São Paulo: Cortez, 1989.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: Edufal, 2007.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física Raízes Européias e Brasil**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. **Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual**. Revista Movimento. Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 35-40, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, Atlas, 1987