



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

## CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>: O QUE PENSAM OS(AS) PROFESSORES(AS) DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO MARANHÃO

Silvana Martins de Araujo  
Ana Paula Vieira  
Camila Fernanda Pena Pereira  
Maria do Socorro Portela de Carvalho  
Francisca das Chagas Oliveira Elias  
Aline Silva Andrade Nunes

### RESUMO

*O presente artigo teve como objetivo principal analisar as concepções de educação e de educação física na produção científica de docentes que atuam nos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Maranhão. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, mas não foi possível aferir uma abordagem epistemológica predominante, no campo da educação nem no da educação física. Mesmo assim, considerou-se relevante a concentração dos cursos de pós-graduação na área de educação e indica-se a necessidade de que, tanto na formação inicial quanto na continuada, o pesquisador deve assumir e defender uma teoria do conhecimento como suporte essencial no processo de pesquisa.*

*PALAVRAS-CHAVE: educação; educação física; produção do conhecimento.*

### INTRODUÇÃO

Este texto compõe a pesquisa em andamento intitulada: “Produção do conhecimento em educação física: impacto do sistema de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região Nordeste”.

Várias etapas integram o processo da investigação. A fase da coleta e organização dos dados foi sistematizada em diversas planilhas, dentre elas, a que trata da análise epistemológica das dissertações e teses dos(as) docentes dos cursos de Educação Física do estado do Maranhão, objeto deste artigo.

Optou-se por destacar para análise, dentre os diferentes campos da planilha, aqueles que tratam da “concepção de educação” e “concepções de educação física”, apresentando as seguintes questões de partida: Quais as concepções de educação e de educação física

---

<sup>1</sup> A pesquisa matricial contou apoio financeiro da Fundação de amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) da qual esse trabalho se origina. Contudo, o presente artigo não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

presentes nas dissertações e teses dos(as) docentes dos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior (IES) do Maranhão? Quais suas interfaces com as concepções de educação de Saviani (1984, 2007) e as concepções de educação física classificadas por Albuquerque et al (2007)?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções de educação e de educação física na produção científica de docentes que atuam nos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Maranhão.

Assim, no texto, num primeiro momento, retomam-se as teorias de educação e de educação física presentes na literatura brasileira, buscando-se conhecer, em seguida, como estas se revelam no pensamento dos professores.

## TEORIAS DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na história da educação brasileira, alguns autores dedicaram-se à sistematização de teorias, concepções ou tendências pedagógicas, principalmente a partir da década de 1980. Ressalta-se, dentre eles, Gadotti (1983), Saviani (1984), Libâneo (1989) e Luckesi (1992). Considerando a legitimidade da produção de Saviani ao tratar dessa temática, serão adotadas como referencial para análise as obras: Escola e Democracia (1984) e História das Idéias Pedagógicas no Brasil (2007).

Saviani (1984), ao tratar das teorias educacionais caracteriza-as em três grupos: as teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas e a teoria crítica da educação, relacionando-as à problemática da marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização.

No primeiro, as teorias não-críticas procuram entender a educação como um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Nesse grupo estão incluídas a Pedagogia tradicional, a Pedagogia nova e a Pedagogia tecnicista. Para elas, a marginalidade é um desvio e a educação tem a função de correção deste com autonomia em relação à sociedade.

O segundo grupo, o das teorias crítico-reprodutivistas, entende a educação como instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. São críticas porque postulam ser possível compreender-se a educação a partir dos seus condicionantes sociais. Percebem a dependência da educação em relação à sociedade, porém, são reprodutivistas porque para eles a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, ou seja, na reprodução da sociedade de classes e no reforço do modo de



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

produção capitalista. Seus maiores representantes são P. Bourdier e J. C. Passeron, com a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica; L. Althusser, com a Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) e C. Baudelot e R. Establet, com a Teoria da escola dualista.

Por fim, o autor propõe a Teoria crítica da educação, que busca a superação da perspectiva crítico-reprodutivista. Para Saviani, essa teoria é formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados, a partir do referencial do materialismo histórico. Portanto, é reconhecida a categoria da contradição no contexto da escola. A função política da educação compreende, por um lado, a hegemonia da classe dominante que se empenha em subordiná-la ao seu projeto político, ao mesmo tempo que, por outro lado, as classes dominadas buscam articular a escola com os seus interesses. Para essa teoria, é importante a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. É necessário garantir aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado, acreditando-se na formação de um pensamento e de uma práxis pedagógica contra-hegemônica.

Mais recentemente, Saviani (2007) atualizou a configuração das teorias sobre a educação no país entre os anos de 1969 a 2001, estabelecendo uma periodização, da seguinte forma: Concepção Pedagógica Tecnicista, Concepção Analítica e Visão Crítico-Reprodutivista (1969-1980); As Pedagogias Contra- Hegemônicas (1980-1991): Pedagogias da “educação popular”, Pedagogias da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos e Pedagogia histórico-crítica; por fim, o Neoprodutivismo e suas variantes (1991-2001): neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Saviani (2007), ao caracterizar as pedagogias contra-hegemônicas, ressalta que elas continham certa ambiguidade e agrupou-as em duas modalidades. Uma, que era centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizando uma educação autônoma, à margem da estrutura escolar e outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Os dois grupos têm em comum a defesa intransigente da escola pública e orientação da prática educativa numa direção transformadora.

No âmbito das Pedagogias contra-hegemônicas, a Pedagogia da “educação popular” foi inspirada e difundida por Paulo Freire com aproximação das ideias da “teologia da libertação”.



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A Pedagogia da prática surgiu com base nas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista. Aqui, o saber “gerado na prática social” é relegado pela escola, mas é exatamente esse saber que “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino.” (SANTOS, 1985a, p.23 in SAVIANI, 2007, p.414).

A Pedagogia crítico-social dos conteúdos inspirou-se diretamente em Snyders, que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si. Estabeleceu interlocução com o movimento da didática crítica.

Segundo Saviani (2007), a Pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, com afinidade com a psicologia histórico-cultural da escola de Vigotski. Nesta concepção,

[...] a educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2007, p. 419).

Assim como na década de 80 foram sistematizadas teorias da educação, também na área de Educação Física alguns estudiosos identificaram tendências e concepções na sua prática pedagógica, demonstrando a influência das teorias da educação na construção do conhecimento na área. Dentre os autores, destacam-se as análises desenvolvidas por Medina (1987), Castelanni Filho (1988), Ghirdelli Júnior (1989) e Bracht (1992). Poder-se-ia considerar as diferentes classificações por autor, porém como as características principais dessas tendências descritas por alguns deles assemelham-se, agrupou-se cada uma delas em três grandes correntes, apresentadas a seguir.

A primeira, chamada de convencional, biológica, higienista ou biomédica é caracterizada pela influência da área de saúde, constatada no significativo percentual de disciplinas biológicas que compõem a grade curricular dos cursos nas IES. Nela, o ser humano é visto apenas sob o enfoque biológico, fisiológico, sendo atribuição da Educação Física melhorar a aptidão física dos indivíduos.

A dimensão motora e o rendimento esportivo são os principais objetivos a serem alcançados. O corpo é entendido de forma dicotomizada e as atividades físicas realizadas, geralmente são exaustivas e repetitivas. Através do esporte busca-se a vitória, o recorde a qualquer custo.



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Esta tendência da Educação Física busca contribuir para a manutenção *do status quo* e recebe influência da pedagogia tradicional, vinculando-se às teorias não críticas da educação.

A segunda foi denominada de modernizadora, pedagógica, bio-pedagógica ou bio-psicológica. Ela amplia a concepção de Educação Física, encarando-a como uma prática educativa, advogando a educação *do e pelo* movimento. Além do aspecto biológico, preocupa-se com o psicológico, agregando-o à melhoria da aptidão física.

Esta tendência sofre influência do “movimento escolanovista” e os estudiosos afirmam que ela, através de meios e técnicas renovadas, contribui também para a manutenção *do status quo* porque se detém na dimensão metodológica, sem questionar a função da escola.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1989), as duas primeiras tendências têm seus fundamentos originados nos ideais do liberalismo e nos princípios da ciência positivista e Castellani Filho (1988) as vinculou às concepções acríticas de Filosofia da Educação formuladas por Saviani.

A terceira foi considerada emergente na Educação Física e nomeada de revolucionária, crítica, popular e progressista, respaldada na Concepção histórico-crítica da educação segundo Castellani Filho (1988). Enquanto Bracht (1992), afirmou que essa tendência é diferenciada das outras por realizar a crítica da Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista, operando tal crítica a partir da tradição teórica do marxismo e, assim, ressaltando a dimensão política da educação e da educação física. Além disso, percebe o homem e o seu movimento como fator histórico-cultural, indivisível e não dicotomizado, interpretando a realidade dinamicamente e dentro da sua totalidade.

Nesta tendência, nenhum fenômeno – e entre eles a educação, que é concebida como um ato político, diretamente relacionada às questões sociais – é considerado de forma isolada. Logo, o ser humano é compreendido por meio de todas as suas dimensões, no conjunto das suas relações com os outros e com o mundo.

O seu objeto de estudo foi definido na época como movimento humano, como expressão corporal, resultante de sentidos e significados na perspectiva de resgatar a cultura corporal e esportiva como conhecimento sistematizado historicamente. O esporte passou a ser visto como fenômeno cultural. Nessa tendência, entendeu-se que

[...] o *Movimento* [...] enquanto elemento por excelência da Educação Física, reveste-se de uma dimensão humana, uma vez que extrapola os limites orgânicos e biológicos onde comumente se enquadra a atividade física, pois o Homem é um ser eminentemente cultural e o movimento humano, por conseguinte, representa um fator de cultura, ao mesmo tempo em que





também se apresenta como seu resultado. (CASTELLANI FILHO, 1988, p.220, grifo do autor).

Os anos 80 foram marcados por inúmeros questionamentos sobre o verdadeiro papel da Educação Física. Criticaram-se as influências médicas e militares, a Educação Física como terapia educacional, assim como a adesão aos princípios do esporte de rendimento e da competição no meio educacional.

No final da década de 1990, a produção científica da área de Educação Física no Brasil avançou no sentido de sistematizar propostas/abordagens pedagógicas, buscando alternativas para o seu ensino que visassem superar os reducionismos marcantes na área, próprios da perspectiva da aptidão física.

Diversos autores e publicações classificaram as concepções pedagógicas da Educação Física, tendo como foco a questão metodológica. Dentre eles, ressaltam-se Castellani Filho (1996, 1999), Taffarel (1997), Darido (1998), PCN's (1998) e Palafox e Nazari (2007).

Mediante tantas classificações, utilizar-se-á para efeito de análise da produção dos docentes do Maranhão aquela elaborada originalmente por Castellani Filho (1996), ampliada por Taffarel (1997) e atualizada por Albuquerque et al em 2007, definidas da seguinte forma: *Concepções Não- Propositivas*: Abordagem sociológica (Betti, Bracht e Tubino); Abordagem fenomenológica (Moreira, Picollo e Santin); Abordagem cultural (Daolio); Abordagem história (Goellner, Melo e Soares) e *Concepções Propositivas*: Não Sistematizadas: Abordagem desenvolvimentista (Go Tani); Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética (Freire); Abordagem a partir da referência do lazer (Marcellino, Costa e Bracht); Abordagem a partir da referência do esporte para todos (Dieckert) ; Abordagem plural (Vago) e Sistematizadas: Abordagem crítico-emancipatória (Kunz e Bracht); Abordagem da concepção de aulas abertas a experiências. Escola móvel (Hildebrandt-Stramann); Abordagem da aptidão física/ saúde e/ou atividade física e saúde (Araujo e Gaya); Abordagem crítico superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel).

Diante desse panorama, serão apresentados a caracterização da amostragem e os resultados parciais a respeito da concepção de educação e educação física dos(as) docentes vinculados aos cursos de Educação Física das IES no Maranhão.

## O QUE PENSAM OS(AS) PROFESSORES(AS) DAS IES NO MARANHÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A amostragem da pesquisa no Maranhão foi composta por vinte e sete (27) docentes que respondem pela produção de trinta e cinco (35) trabalhos, dos quais 74,3% são dissertações de mestrado e 25,7% teses de doutorado com base em dados colhidos até o ano de 2012.

## SUJEITOS DA PESQUISA

Foram utilizadas como fontes de coleta de informações sobre os(as) professores(as): listas de docentes fornecidas pelas IES, *sites* das instituições e Currículos *Lattes* (<http://lattes.cnpq.br/>).

Como o critério de seleção dos sujeitos requeria graduação em Educação Física, 100% do universo possui formação nesta área. Deste percentual, 59,3% estão vinculados(as) às IES públicas e 40,7%, às particulares. Mesmo o dado revelando certa equiparação, observou-se que todos(as) os(as) doutores(as) estão vinculados(as) à única IES pública do Estado que possui curso de Educação Física, demonstrando que nas instituições públicas há uma política diferenciada de qualificação docente, o que pode contribuir com a produção científica na área.

## LOCAL E ÁREAS DE TITULAÇÃO

No que se refere à titulação em âmbito de pós-graduação, constatou-se que 66,7% possuem título de mestre e 33,3%, de doutor, o que indica significativa desproporção entre os graus na formação em pós-graduação e que os(as) pesquisadores(as) das IES maranhenses até 2012 tinham dificuldade de obter o grau de doutor (a).

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) responde isoladamente pela maioria das titulações dos(as) docentes (20%), no entanto as IES do estado de São Paulo (UNESP, UNICAMP e USP), de forma conjunta, congregam 31,4% da formação na pós-graduação de professores(as) vinculados(as) aos cursos de Educação Física no estado do Maranhão.

Encontrou-se uma grande diversidade de áreas nos programas de pós-graduação, dentre elas, as que mais concentram docentes das IES do Maranhão são: Educação/Ciências da educação/Ensino e aprendizagem/Ensino na educação brasileira (34,28%); Ciências da motricidade/Ciência da motricidade humana/Ciência do Movimento Humano/Educação Motora (17,14%); e Ciências da saúde/Saúde e Biológicas/ Saúde e ambiente / Saúde materno-infantil (11,42%).



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Para proceder à análise da concepção de educação e educação física, no primeiro momento, localizaram-se as palavras relacionadas às temáticas.

## TERMOS PRÓPRIOS DA EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA IDENTIFICADOS

Considerando que a área de educação concentra o maior percentual na pós-graduação dos(as) docentes das IES do Maranhão, buscou-se identificar qual a concepção de educação assumida nos trabalhos. No entanto, quando se analisou a visão sustentada pelos(as) autores(as) do total de trabalhos avaliados (35), detectou-se que 65,7% não explicitaram suas concepções; apenas 34,3% explicitaram. Isto revela que no cômputo geral das áreas, a educação não adquire a hegemonia porque as outras áreas dos cursos de pós-graduação e seus respectivos objetos de estudo não têm relação direta com a educação, o que justifica o elevado percentual de não explicitação da concepção de educação. Em relação à concepção de Educação Física, 88,6% dos trabalhos revelaram uma compreensão e 11,4% não explicitaram.

Nos trabalhos do Maranhão, entre os termos próprios da educação encontrados, “educação/cultura/sociedade” foram os mais citados, localizando-se também “formação” e “treinamento”, além de “conhecimentos e saberes escolares/ensino da compreensão humana” e “educação especial”.

No campo da educação física, foram agrupadas as seguintes expressões: “rendimento/fisiologia do exercício/treinamento físico ou desportivo”; “educação física/abordagem crítico-superadora/emancipatória/cultura corporal”; “atividade física/atividade desportiva”; “esporte/interdisciplinaridade/inclusão”; “corpo”; “ludicidade/jogo/brincadeira/lazer”; “saúde/qualidade de vida” e “aprendizagem motora/desenvolvimento neuromotor/movimento humano/atividade motora”.

Vale salientar que para o levantamento desses dados foram feitas aproximações com os termos sugeridos pelo protocolo da pesquisa matricial para identificar as concepções dos(as) autores(as), considerando que nem sempre estes(as) assumiram diretamente seu entendimento.

## ANÁLISES DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERFACES COM A LITERATURA





Do total de trabalhos analisados, apenas 34,3% dos autores explicitaram sua concepção de educação. Desse percentual, se inferiu que 33,3% das concepções reveladas fazem interfaces com as pedagogias contra-hegemônicas definidas por Saviani (2007), no entanto, os autores não optaram declaradamente por uma das tendências desse grupo, como se pode conferir nos trechos abaixo:

[...] uma concepção histórico-crítica da educação e da sociedade, em que se atribuiu ao processo educativo um caráter de mediação das relações que se estabelecem dentro e fora da escola, para superar os limites da atual organização social. (MA017, p. 112)

Saviani (2005) contextualiza historicamente as ideias contra-hegemônicas afirmando que

Na década de 1980 emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2003 e 2005). Nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2005, p. 25-26).

Além dessas concepções descritas, foram identificados outros entendimentos passíveis de aproximação das distintas pedagogias definidas por Saviani. De forma explícita, a concepção crítico-reprodutivista é revelada: “Entende-se que o modelo de economia capitalista, bem como a situação de mercadoria que a força de trabalho assume, condiciona a maneira pela qual a educação será desenvolvida e, por conseguinte, a Educação Física.” (MA022. p. 05), uma vez que para esse autor,

Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”. (SAVIANI, 2009, p.14).

Os outros conceitos encontrados não estabeleceram interconexão direta com as teorias sobre a educação adotadas por Saviani.

Diferentemente da concepção de educação, os autores explicitaram a sua concepção de educação física em 85,7% dos trabalhos analisados, favorecendo a vinculação com as tendências da educação física apontadas pela literatura.

Das treze abordagens classificadas por Albuquerque et al (2007), identificou-se a presença de dez concepções de educação física, distribuídas nos seguintes percentuais:



Abordagens da atividade física e saúde – 31,4%; desenvolvimentista – 11,4%; crítico-superadora, fenomenológica e abordagem a partir da referência do lazer – 8,5% cada uma delas; Abordagem cultural, sociológica e abordagem a partir da referência do esporte para todos – 5,7% cada uma; Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética e crítico-emancipatória – 2,8% cada uma. Em um total de 8,5% dos textos analisados não foi identificada nenhuma concepção de educação física.

Serão destacadas a seguir as concepções mais presentes na produção dos docentes do Maranhão, estabelecendo um diálogo com os autores de base de cada abordagem.

- Abordagem da atividade física e saúde

Diante das variáveis que apresentaram o nível de significância, é viável correlacionar satisfação com a saúde e atividade física. Podendo-se afirmar que a atividade física melhora as condições de saúde dos indivíduos uma vez que diminui doenças, aumenta a expectativa de vida, melhora o bem-estar, eleva a autoestima (MA020, p.70).

Os principais autores que defendem essa concepção dentro da matriz biológica são Guedes (1999) e Nahas (1989). Nessa perspectiva,

[...] a função proposta aos professores de educação física é a de incorporarem nova postura frente à estrutura educacional, procurando [...] fundamentalmente, alcançarem metas voltadas à educação para a saúde, mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos não apenas situações que os tornem crianças e jovens ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida. (GUEDES, 1999, p.10-11).

No entanto, Sousa e Vago (1997) fazem uma leitura crítica entendendo que esta perspectiva pretendeu

[...] algo semelhante ao que quiseram os higienistas, quando defenderam a introdução da Educação Física na escola [...]: atribuir-lhe uma responsabilidade pela melhoria da saúde dos brasileiros, mas uma saúde vista apenas pelo prisma biológico – uma expressão daquela Educação Física concebida como produtora de uma raça forte e enérgica. (SOUSA e VAGO, 1997, p. 23).

- Abordagem desenvolvimentista

[...] o processo evolutivo infantil obedece a uma sequência geral de processo neuromuscular sendo a mesma para todas as crianças, variando apenas o ritmo e a velocidade de aquisição das habilidades, em função das diferenças individuais que dependem do nível de experiências da criança, da estimulação recebida e de suas condições orgânicas. (MA019, p. 52-53).



Esta abordagem tem Tani (1988) como precursor no Brasil. Sua proposta apresenta o movimento humano como objeto básico de estudo e aplicação da Educação Física, buscando nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar.

Segundo Tani et al (1988), a sua abordagem tem como objetivo principal buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano a sua fundamentação. Para ele, “é uma tentativa, portanto de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora”. (TANI, 1988, p. 02).

A principal crítica sofrida pela abordagem desenvolvimentista é que o autor, ao definir as diferentes fases do desenvolvimento humano, não considerou os determinantes socioeconômicos e as condições objetivas presentes numa sociedade desigual que definem de distintas maneiras a aquisição de habilidades motoras.

- Abordagem fenomenológica

Compreendemos que, na experiência vivida e construída no cenário do Bumba-meu-boi, há uma educação que se configura na plasticidade do corpo, na sua capacidade de atribuir sentidos e construir significados [...]. O corpo não pode ser explicado somente por leis ditas universais, mas sim, ser compreendido em sua contingência e na experiência vivida. Aberto, inacabado, sempre em busca de um gesto a mais, uma nova significação; é à obra de arte que este corpo pode ser comparado. (MA016, p.151).

Para se contrapor à perspectiva da aptidão física e sua visão reducionista de corpo, muitos(as) pesquisadores(as) da Educação Física se fundamentaram nos estudos pautados na fenomenologia, o que originou a abordagem Fenomenológica da Educação Física tendo como principais autores Moreira (1991) e Santin (1987), para quem

O homem é movimento, um movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui, justamente neste espaço, está a educação física. Ela tem que ser gesto, o gesto que faz, que fala. [...] Assim, ele é sempre movimento novo, diferente, original, ele é arte. (SANTIN, 1987, p.26)

- Abordagem crítico-superadora

Na pedagogia crítico-superadora, a formação do professor não é mais aquela em que o mesmo é formado para exercer a função de técnico e sim aquele que dá possibilidades de ampliar o conhecimento com seus alunos de forma crítica proveniente de uma cultura corporal. [...] Essa perspectiva respalda o trabalho da Educação Física escolar, quanto ao fato de que há possibilidades de vermos de uma outra forma que não seja a de formar atletas, mas



contextualizando dentro de um conceito onde no currículo vai constar a atividade física, o exercício físico e aptidão física de uma forma mais geral. De uma forma em que o sujeito tenha possibilidades de vivenciar a ação-reflexão-ação. (MA007, p. 43-44).

A abordagem crítico-superadora é uma teoria pedagógica da Educação Física que se configura pelas distintas manifestações da cultura corporal. Seus precursores são os(as) autores(as) do livro Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Para eles(as), pensar a Educação Física sob essa perspectiva

[...] significa buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte [...] e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Segundo Castellani Filho (1999), esta concepção pauta-se no materialismo histórico dialético, como método de análise da realidade e situa-se dentre as *teorias críticas da educação*.

- Abordagem a partir da referência do lazer

[...] significa entender o lazer para além do descanso de/do divertimento (em nosso entender fundamentais), mas suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, o que requer, no âmbito público quer municipal e/ou estadual não deixar de considerar a interface das políticas públicas de lazer com as demandas políticas de educação, saúde, promoção social, urbanismo, etc. (MA037, p. 56).

As formulações sobre o lazer dos(as) docentes do Maranhão alinham-se à produção teórica de Marcellino (1990, 1995, 1996) que o considera “[...] como possibilidade privilegiada, enfatizada, para a vivência de valores que embasem mudanças, ou abram perspectivas para mudanças de ordem moral e cultural, necessárias para a implantação de uma nova ordem social”. (MARCELLINO, 1990, p.40).

Os estudos de Marcellino sobre lazer influenciaram várias gerações de pesquisadores(as) na área de Educação Física, porém, mais recentemente, encontram-se na literatura conceitos que contrapõem a contribuição dessa referência, como, por exemplo, Mascarenhas (2003) que compreende o lazer “como um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia”. (MASCARENHAS, 2003, p.97, grifos do autor).



Outras concepções de Educação Física foram identificadas, porém, de forma menos expressiva. De qualquer maneira, constatou-se que nas dissertações e teses dos 85,7% que explicitaram uma concepção de educação física, a abordagem da aptidão física é significativa, confirmando a hegemonia histórica da tendência biomédica na produção do conhecimento da área.

No entanto, se forem agrupadas todas as outras abordagens que contestam a concepção biologicista, observa-se que ela perde a sua preponderância.

É, pois, necessário reconhecer que a perspectiva crítico-superadora da educação física e as pedagogias contra-hegemônicas precisam ampliar seu poder de influência na produção do conhecimento científico no Maranhão, pois são as que melhor se coadunam com a perspectiva de transformação da realidade social.

## CONCLUSÃO

Nas considerações sobre o resgate histórico, destacaram-se os estudos de Saviani (1984, 2007) como referência para análise das teorias sobre a educação identificadas nos trabalhos estudados. Também, na área da Educação Física, diversos estudiosos elaboraram abordagens e concepções sobre a prática pedagógica da disciplina.

Diante de um universo de 27 docentes, identificou-se que a maioria deles(as) tem apenas mestrado concluído e que uma parcela significativa do total de professores tem pós-graduação na área de Educação. As demais áreas se concentram em Ciências da Motricidade e Ciências da Saúde.

Vale ressaltar que as concepções de Educação Física foram reconhecidas nas seguintes abordagens: Aptidão Física, Abordagem Desenvolvimentista, Fenomenológica, Crítico-Superadora, Lazer, entre outras.

Ao analisar-se a Educação Física a partir das interfaces entre as concepções de educação dos pesquisadores e as teorias sobre educação, formuladas por Saviani, constatou-se que apenas 33,3% das concepções explicitadas estabeleceram relação com as pedagogias contra-hegemônicas.

Isso pode ser atribuído ao fato de que apenas a terça parte da produção dos(as) docentes do Maranhão foram trabalhos vinculados à Educação, ou seja, aproximadamente 70% está subdividido em diversas áreas que consideraram outros objetos como motricidade humana e ciências da saúde. Além disso, percebeu-se que, mesmo nos trabalhos sobre





**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

educação, ensino e aprendizagem, entre outros, nem todos se direcionaram para a explicitação de suas concepções, o que implica existir uma lacuna na formação desses(as) docentes no campo epistemológico, no sentido de não situar as dimensões das ciências da educação na produção acadêmica.

Por outro lado, 88,6% dos trabalhos pesquisados enunciaram um entendimento predominante de educação física e, deste total, 31,4% dos estudos desenvolvidos alinharam-se à abordagem da atividade física e saúde. Os demais destacaram, principalmente, as abordagens desenvolvimentista, crítico-superadora, fenomenológica e lazer.

Ao longo do texto, foram feitas as análises de cada tendência de Educação Física e suas críticas apresentadas na pesquisa documental, cotejadas com a concepção dos docentes pelo diálogo com o referencial teórico.

Diante desse cenário, conclui-se que não foi possível aferir uma abordagem epistemológica predominante no campo da educação nem no da educação física, porém considerou-se relevante a concentração dos cursos de pós-graduação na área de educação.

Há que se ponderar, no entanto, a necessidade de que, tanto na formação inicial quanto na continuada, o pesquisador deve assumir e defender uma teoria do conhecimento como suporte essencial no processo de pesquisa. E, dentre os paradigmas científicos, acredita-se que o caminho teórico-metodológico, que considera as contradições presentes no movimento da história é o materialismo histórico dialético. Desse modo, este estudo contribui para identificar essas lacunas epistemológicas na formação dos docentes do Maranhão na perspectiva de buscar a superação dessas constatações.

Concepts of Education and Physical Education: what think teachers of Higher Education  
Institutions from Maranhão

#### ABSTRACT

*The present article aimed to analyze the concepts of education and physical education in the scientific production of teachers working in Physical Education courses of higher education institutions from Maranhão. For this purpose, was developed a bibliographical and documentary research, but it was not possible to measure a predominant epistemological approach, neither in education area nor in physical education. Even so, it was considered relevant the concentration of post-graduate courses in education and it indicates the need for both initial training and in continuous formation, the researcher must take it up and defend a theory of knowledge as an essential support in search process.*

**KEYWORDS:** *education; physical education; knowledge production.*



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Conceptos de la Educación y la Educación Física: lo que piensan los (las) profesores (as) de  
las Instituciones de Educación Superior de Maranhão

#### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo analizar los conceptos de la educación y la educación física en la producción científica de los docentes que trabajan en los cursos de Educación Física de las instituciones de educación superior de Maranhão. Por lo tanto, se realizó una investigación bibliográfica y documental, pero no fue posible evaluar un enfoque epistemológico dominante en la enseñanza o en la educación física. A pesar de ello, se consideró relevante la concentración de cursos de postgrado en educación y se indica la necesidad de que tanto en la formación inicial como en la continua, el investigador debe tomar y defender una teoría del conocimiento como un apoyo esencial en proceso de búsqueda.*

**PALABRAS CLAVE:** educación; educación física; producción de conocimiento.

#### REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira 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*, Campinas, v. 28, n. 2, p.121-140, jan. 2007. Quadrimestral.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992. 122 p.

CASTELLANI FILHO, Lino. In: FERREIRA NETO, Amarílio. O contexto de produção de Educação Física no Brasil: A história que se conta. *Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira*, Vitória, v. 1, n. 1, p.189-229, jun. 1996.

\_\_\_\_\_. *A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. 1999. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo: Papyrus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e Análise das principais abordagens da Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.58-66, set. 1998.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. 175 p.



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1989. 63 p.

GUEDES, Dartagnan Pinto. *Motriz*. v. 5, n. 1, Rio Claro, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1989. 149 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992. 183 p.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. São Paulo: Papirus, 1990.

MASCARENHAS, Fernando. *Lazer como Prática da Liberdade*. Goiânia: Ufg, 2003. 106 p.

MEDINA, João Paulo Subirá. *Educação Física cuida do corpo e "mente": Bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas: Papirus, 1987. 96 p.

MOREIRA, Wagner Wey. *Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas/são Paulo: Editora Unicamp, 1992. 200 p.

NAHAS, M. V. *Fundamentos de aptidão física relacionada à Saúde*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz; NAZARI, Juliano. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. *Revista Digital*. Buenos Aires, v. 12, n. 112, set. 2007. Disponível em: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Acesso em: 23 jan. 2015.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Injuí: Unijuí, 1987. 125 p.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. *Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. In: GUEDES, Onacir Carneiro (Org.). *Atividade Física: uma abordagem multidimensional*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 106-130.

TANI, GO. *Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Epu: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VAGO, Tarcisio Mauro; SOUSA, Eustáquia Salvadora. A Educação Física e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. *Presença Pedagógica*. Belorizonte, v. 5, n. 16, p.12-29, jul. 1997.