



Lucas Rodrigues Oliveira  
org.

educação  
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS  
Volume XII



Pantanal Editora

2022



**Lucas Rodrigues Oliveira**  
Organizador

**Educação: dilemas contemporâneos**  
**Volume XII**



Pantanal Editora

2022

Copyright© Pantanal Editora

**Editor Chefe:** Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

**Editores Executivos:** Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

**Diagramação:** A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

### Conselho Editorial

#### Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
Profª. MSc. Adriana Flávia Neu  
Profª. Dra. Allys Ferrer Dubois  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior  
Profª. MSc. Aris Verdecia Peña  
Profª. Arisleidis Chapman Verdecia  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva  
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo  
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu  
Prof. Dr. Carlos Nick  
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos  
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva  
Profª. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos  
Prof. MSc. David Chacon Alvarez  
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira  
Profª. Dra. Denise Silva Nogueira  
Profª. Dra. Dennyura Oliveira Galvão  
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins  
Prof. Dr. Fábio Steiner  
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza  
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez  
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles  
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira  
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto  
Prof. MSc. João Camilo Sevilla  
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales  
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski  
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira  
Profª. Dra. Keyla Christina Almeida Portela  
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez  
Profª. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann  
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior  
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos  
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla  
Profª. MSc. Mary Jose Almeida Pereira  
Profª. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes  
Profª. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira  
Profª. Dra. Patrícia Maurer  
Profª. Dra. Queila Pahim da Silva  
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty  
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke  
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva  
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes  
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)  
Profª. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos  
MSc. Tayronne de Almeida Rodrigues  
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca  
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira  
Profª. Dra. Yilan Fung Boix  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

#### Instituição

OAB/PB  
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã  
UO (Cuba)  
IF SUDESTE MG  
Facultad de Medicina (Cuba)  
ISCM (Cuba)  
UFESSPA  
UEA  
UNEMAT  
UFV  
AJES  
UFGD  
UEMS  
IFPA  
UNICENTRO  
IFMT  
UFMG  
URCA  
ISEPAM-FAETEC  
IFG  
UEMS  
UFF  
(Colômbia)  
UNAM (Peru)  
IFRR  
UCG (México)  
Mun. Rio de Janeiro  
UNMSM (Peru)  
UFMT  
Mun. de Chap. do Sul  
IFPR  
Tec-NM (México)  
Consultório em Santa Maria  
UFJF  
UEG  
FAQ  
UNAM (Peru)  
SEDUC/PA  
IFB  
IFPA  
UNIPAMPA  
IFB  
UO (Cuba)  
UFMS  
UFPI  
UFG  
UEMA  
IFB  
UFPI  
FURG  
UO (Cuba)  
UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> <b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	Educação [livro eletrônico]: dilemas contemporâneos: volume XII / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2022. 148p. : il.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-81460-40-2 DOI <a href="https://doi.org/10.46420/9786581460402">https://doi.org/10.46420/9786581460402</a>
	1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues.
	CDD 370.1
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

## **Apresentação**

Os processos educativos estão sob constante reflexão, principalmente agora, com a volta dos estudantes e profissionais da educação às aulas presenciais no Brasil – depois de quase dois anos de atividades educacionais remotas. É preciso dizer que sequelas desse período serão sentidas na educação brasileira, principalmente por conta das disparidades de condições de acesso dos estudantes aos recursos oferecidos nesse período. Nesse contexto, apresenta-se o décimo segundo volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos”.

Formada por quinze capítulos, essa obra busca prosseguir com as discussões e reflexões acerca da educação nacional que, desde sempre, é composta por lacunas que precisam ser entendidas e preenchidas, para que todos indivíduos possam ter acesso a uma educação de qualidade, em todas as etapas e modalidades.

O primeiro capítulo trata dos jogos digitais como recurso pedagógico que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. O segundo capítulo abordará a questão da ludicidade na escola, mostrando como a aprendizagem significativa é relevante para os alunos e sua aprendizagem.

Há, ainda, capítulos que versarão sobre: as questões relacionadas ao ensino não presencial na durante a pandemia; as ciências naturais, na formação do professor pedagogo; a Educação do Campo e Neoliberalismo; as questões linguísticas de imigrantes; o ensino de Filosofia; as brincadeiras e cantigas na educação infantil; a formação docente e as Tics; a extensão universitária; a astronomia no ambiente escolar e hábitos midiáticos e a ressignificações de estudantes.

Os últimos capítulos dessa obra irão tratar do ensino híbrido, das relações entre saúde e educação, e, também, sobre as questões epistemológicas relacionadas à Educação Física. Como se vê, todos os textos são direcionados para questões intimamente relacionadas com o fazer pedagógico – que é algo muito complexo e essencial para o desenvolvimento dos estudantes.

**Lucas Rodrigues Oliveira**

## Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>6</b>
Jogos digitais: um recurso pedagógico que contribui para a fixação do conteúdo de função do 1º Grau	6
<b>Capítulo 2</b>	<b>13</b>
Ludicidade: um desafio ao docente contemporâneo	13
<b>Capítulo 3</b>	<b>24</b>
Ensino não presencial em tempos de Covid-19: sob a ótica dos estudantes do IFRR/ <i>Campus</i> Boa Vista Zona Oeste	24
<b>Capítulo 4</b>	<b>33</b>
Do pensar sobre “tudo” para o pensar as ciências naturais na formação em pedagogia	33
<b>Capítulo 5</b>	<b>44</b>
Educação do Campo e Neoliberalismo	44
<b>Capítulo 6</b>	<b>54</b>
Contato linguístico e suas interfaces existentes entre os imigrantes que chegam em Cuiabá	54
<b>Capítulo 7</b>	<b>61</b>
Técnica e estética no Ensino de Filosofia: experiências com objetos filosóficos no Ensino Médio Integrado do IFAL	61
<b>Capítulo 8</b>	<b>75</b>
A importância das brincadeiras antigas e das cantigas de roda na educação infantil	75
<b>Capítulo 9</b>	<b>79</b>
A formação docente no século XXI e as tecnologias da informação e comunicação (Tics)	79
<b>Capítulo 10</b>	<b>83</b>
Extensão universitária como ferramenta para o combate às verminoses	83
<b>Capítulo 11</b>	<b>90</b>
Uma mostra de Astronomia para o turno da noite	90
<b>Capítulo 12</b>	<b>99</b>
Hábitos midiáticos e ressignificações de estudantes da rede pública <sup>i</sup>	99
<b>Capítulo 13</b>	<b>111</b>
Práticas educacionais na perspectiva do ensino híbrido e remoto	111
<b>Capítulo 14</b>	<b>117</b>
Educação em Saúde: as práticas educativas aplicadas ao ensino de Ciências e Biologia no Brasil	117
<b>Capítulo 15</b>	<b>132</b>
Concepções epistemológicas da educação física e seu impacto na formação educacional	132
<b>Índice Remissivo</b>	<b>147</b>
<b>Sobre o organizador</b>	<b>148</b>

## Concepções epistemológicas da educação física e seu impacto na formação educacional

Recebido em: 09/05/2022

Aceito em: 18/05/2022

 10.46420/9786581460402cap4

João Francisco Severo-Santos<sup>1\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma disciplina que, assim como várias outras, busca sua identidade, sua legitimidade e seu estatuto epistemológico. Seu caráter multifacetário torna essa busca muito difícil, repleta de armadilhas e de desencontros que, muitas vezes, confundem os acadêmicos e profissionais dessa área, levando-os a desistir da tarefa de enfrentar o debate que, comumente, parece infrutífero. Dúvidas como: o que é Educação Física? Qual é o seu objeto de estudo? A Educação Física é uma ciência ou uma prática pedagógica? Qual é o papel da Educação Física na formação de um sujeito? Criaram uma profunda crise de identidade nessa área que se prolonga até os dias atuais.

Esses e outros questionamentos começaram a fazer parte das discussões no campo acadêmico da educação física, de forma consistente e sistemática, somente a partir da década de 80. Nesse sentido, atividade epistemológica da área começa a ganhar relevância ao indagar sua tradição e questionar seus fundamentos, alicerçados pelo modelo positivista de ciência (Furtado et al., 2018; Pich et al., 2002; Fensterseifer, 1999). Contudo, Nahas e De Bem (1997) afirmam que essa discussão já havia sido iniciada 20 anos antes nos Estados Unidos da América demarcando uma profunda crise na área.

Toda e qualquer área de conhecimento ou profissão nasce de uma necessidade social, seja ela objetiva ou subjetiva, em um determinado momento histórico e pode servir para atender a interesses dos mais diversos grupos. Esses interesses se refletem na atuação do profissional, na maioria das vezes, de forma inconsciente. Para Soares (2007), os determinantes sociais que demarcaram o surgimento da educação física estão ligados a um projeto de poder da classe burguesa europeia do século XIX. Para garantir o controle das forças produtivas e a posse dos meios de produção, era preciso disseminar ideologias que consolidassem os valores capitalistas em todas as instituições que surgem nesse momento, entre elas, as escolas.

No caso da educação física, ela foi trazida para o Brasil pela academia real militar em 1810 para servir aos interesses das elites, que comandavam o país, a fim de formar cidadãos viris para desenvolver

<sup>1</sup> Analista do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/RS). Ex-professor Assistente dos cursos de Medicina (UFT/Palmas-TO) e Educação Física (Ulbra/Palmas-TO, Unicentro/Irati-PR, Ielusc/Joinville-SC e Udesc/Joinville-SC).

\* Autor correspondente: coesuft@gmail.com

uma nação forte (Castellani Filho, 1994). Naquela época havia um objetivo claro para inserção da disciplina nas práticas educativas, mas com o passar do tempo, a disciplina sofreu inúmeras crises e influências, de modo que, nos dias de hoje, ela vive um momento de busca de rumos e objetivos mais claros. A história mostra que na educação física firmaram-se várias tendências que coexistem ainda hoje, mas nunca se chegou a uma situação estável, no sentido de tornar-se bem fundamentada e estruturada.

Para Bracht (2014), a legitimação da educação física é dependente da ciência moderna, uma vez que a sua inserção na comunidade acadêmica a levou a incorporar as práticas científicas. Toda via, surge imediatamente a pergunta: Qual a especificidade do fazer científico da educação física, na sua relação com as mais diferentes áreas do conhecimento? Existe um fazer científico próprio da área? Qual o impacto de esse fazer científico sobre a construção do conhecimento e a práxis educativa da educação física? Esta última questão é o foco da atual revisão.

O objetivo deste ensaio é fazer algumas reflexões sobre as bases epistemológicas da construção do conhecimento em educação física e a sua intencionalidade como práxis educativa. Nesse sentido, pretendo questionar e apontar perspectivas em relação ao compromisso social da disciplina, sem desprezar a pluralidade e a riqueza das diferentes concepções existentes.

## **A EPISTEMOLOGIA E SEUS MODELOS**

As raízes etimológicas da palavra epistemologia provêm das expressões gregas “*episteme*” que significa conhecimento e “*logia*” que significa estudo, logo a epistemologia é o estudo da natureza e da validade do conhecimento. O problema fundamental de que se ocupa a epistemologia é o da relação sujeito-objeto. Nesse sentido, ela reconhece o “sujeito” como o ser cognoscente e o “objeto” como tudo sobre o qual o sujeito desenvolve sua atividade cognitiva. Deste modo, o problema se apresenta na relação de quem conhece e o que é conhecido. Em essência, trata-se do caráter e das propriedades específicas da relação cognitiva, assim como das particularidades dos elementos que intervêm nesta relação (Garcia; Bungenstab, 2021; Bracht, 2014; Porlán et al., 1997; Japiassu, 1986).

Desde o século XIX, quando surgiu a crise das ciências positivistas, a epistemologia tem se caracterizado como crítica ou reflexão sobre o discurso científico. A atividade epistemológica interroga os fatores sociais, culturais, ideológicos, filosóficos e políticos que estão imbuídos no fazer de cada ciência específica. No entanto, as interrogações epistemológicas não se reduzem ao âmbito da ciência, se estendendo a outras configurações do saber, cuja objetividade e sistematicidade possibilitam que sejam reconhecidas como ciência. No entanto, existem ainda configurações do saber que mesmo não possuindo os respectivos caracteres são coerentes e são determinadas pela sua autonomia, pela formação de seus próprios enunciados, ou seja, pela sua positividade (Foucault, 2002; Kuhn, 1998).

O problema epistemológico surge, entre outras coisas, quando a incoerência entre o ser real do objeto e o saber subjetivo deste objeto, converte-se em objeto da atividade intelectual. Assim, dependendo da direção dessa relação entre sujeito e objeto, podemos afirmar que existem, basicamente,

três modelos epistemológicos: Apriorista, Empirista e Interacionista (Oliveira, 2018; Silva, 2017; Becker, 1994).

O primeiro modelo é o apriorista ou inatista ou racionalista que entende o conhecimento como algo que se dá na direção do sujeito para o objeto. Ela está presente no sujeito desde o nascimento, pois é herdado geneticamente ou o contem no espírito. Basta que se estabeleça o contato do sujeito com o objeto para que o conhecimento seja desperto. Já no modelo empirista ou intelectualista, a relação se dá na direção oposta... se dá na direção do objeto para o sujeito. O sujeito, a priori, não possui nenhum conhecimento sobre o objeto. Ele nasce como uma folha em branco na qual o objeto vai imprimir um determinado conhecimento a partir do seu contato. O terceiro modelo, parece ser o mais coerente, onde a relação se dá nas duas direções por um processo de interação entre sujeito e objeto (Oliveira, 2018; Aranha, 1996; Becker, 1994; Zilles, 1994).

De acordo com Becker (2001, 1994), no apriorismo, a fonte principal de todo conhecimento é a razão, o pensamento por si só. A razão produz os verdadeiros conhecimentos, que seriam aqueles universalmente válidos e logicamente coerentes como, por exemplo: o todo é maior que a parte. Este tipo de conhecimento é a priori, ou seja, não é baseado na experiência, o que o torna incontestado provando assim que o conhecimento verdadeiro só provém do pensamento puro.

O primeiro expoente de tal doutrina foi Platão que aboliu o devir e o mundo sensível. Ele formulou a teoria da reminiscência pela qual afirma que nossas almas teriam contemplado o suprassensível e nossa aprendizagem terrena é somente a recordação dessas ideias através da experiência (Châtelet, 1994). Santo Agostinho defendia a tese que o conhecimento tem lugar sendo o espírito humano iluminado por Deus. As verdades são irradiadas por Deus para o nosso espírito o que também se caracteriza como racionalismo, só que teológico (Camillo, 2018; Andrade Filho, 2005).

Na Idade Moderna outra forma de racionalismo brotou. Trata-se da teoria das ideias inatas proposta por Descartes e Leibnitz. Segundo ela, são nos inatos certos conhecimentos, os fundamentais, que na verdade é a razão. Leibnitz defende que estes conhecimentos são em Gérmen (potencial) ao passo que Descartes acha que eles já estão acabados. Fala-se então de um racionalismo imanente. No século XIX, o racionalismo adquire uma nova nuance. O pensamento continua sendo a única fonte do conhecimento. O conhecimento total humano é deduzido da forma lógica que é inerente ao pensamento e que dá o nome a esse racionalismo lógico (Andery et al., 2014; Andia, 2004; Cirino; Penha, 1986).

O termo empirismo tem sua origem na palavra grega “*empeiria*”, que significa “experiência” sensorial. O termo “empirismo” está fortemente relacionado à filosofia clássica moderna, contrastando-se ao “empirismo inglês” - Francis Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley, Hume - com o “racionalismo continental” - Descartes, Spinoza, Leibniz, Wolff. Nessa concepção epistemológica a mente é como que uma espécie de receptáculo no qual se gravam as “impressões” do mundo externo (Oliveira, 2018; Mora, 1998).

Cotrim (1997) afirma que quando se comparam, entre si, as filosofias dos grandes empiristas ingleses, verifica-se que isto é uma simplificação excessiva. Entretanto, há algo comum a todos esses pensadores, que é a tendência de proporcionar uma explicação genética do conhecimento e a usar termos como “sensação”, “impressão”, “idéia”, etc. De um modo geral, o empirismo defende que todas as nossas idéias são provenientes de nossas percepções sensoriais (visão, audição, tato, paladar, olfato). Em outras palavras, ditas por Locke (citado por Chibeni, 1997): “nada vem à mente sem ter passado pelos sentidos”.

Ao nascermos, nossa mente é como um papel em branco, completamente desprovida de idéias. Para Locke, somente a experiência que resulta da observação através dos dados sensoriais constrói as ideias e os conhecimentos que são gravados na mente. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Assim, toda ideia é uma cópia de alguma impressão que possui diferentes graus de fidelidade. Para Locke toda a realidade deve se reduzir às relações com que se unem as impressões e as ideias (Chibeni, 1997).

O intelectualismo forma seus conceitos da experiência; o apriorismo rechaça tal conclusão e estabelece que o fator cognitivo procede da razão e não da experiência. O modelo interacionista é o resultado de um esforço de intermediação entre o apriorismo e o empirismo. Ele considera que a razão e a experiência são a causa do conhecimento e estabelece uma relação entre a razão e a experiência em uma linha bidirecional. Nessa tendência sustenta-se que nosso conhecimento possui alguns elementos a priori, mas estes são dependentes da experiência para o seu desenvolvimento. Assim, quando o sujeito entra em contato com o objeto, ele possui estruturas que assimilam e transformam esse objeto que, por sua vez, causa adaptações nessas estruturas, alterando-as também (Aranha, 1996; Becker, 1996).

Segundo Becker (1996), a epistemologia genética de Piaget é o exemplo mais evidente do modelo epistemológico interacionista ou relacional. Para Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando o indivíduo age, fisicamente ou mentalmente, sobre os objetos, provocando o desequilíbrio do conhecimento adquirido anteriormente. Esse desequilíbrio deve ser resolvido por meio de um processo de assimilação e acomodação do novo conhecimento. Assim, o equilíbrio será restabelecido, para, em seguida, sofrer outro desequilíbrio em um processo cíclico de espiral ascendente.

Para deixar claro o processo de construção do conhecimento segundo a epistemologia genética de Piaget, Soares (2004), descreve cada fase dessa construção: a assimilação é o processo cognitivo de colocar novos conhecimentos em esquemas já existentes. É a incorporação de elementos do meio externo (conhecimentos, objetos...) a um esquema ou estrutura do sujeito. Esse processo de captar o ambiente e de organizá-lo possibilita a ampliação dos esquemas já existentes. A acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura, em função das particularidades do conhecimento ou do objeto novo que será assimilado. O indivíduo poderá criar um novo esquema que absorva o novo conhecimento ou objeto, ou poderá adaptar um esquema existente para que o novo conhecimento possa ser incluído nele. E

finalmente, a equilibrção é o processo que se dá quando se passa de uma situação de menor equilíbrio (durante a assimilação), para uma situação de maior equilíbrio (durante a acomodação).

De acordo com essa teoria do conhecimento, quando esse processo é levado a embasar os aspectos educacionais, o ideal não é aprender ao máximo, maximizar os resultados como preconiza o modelo epistemológico empirista... mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a desenvolver-se e aprender a continuar a se desenvolver, depois de forma autônoma para o resto da vida.

Como se pode constatar, esses três principais modelos epistemológicos têm íntima relação com a produção do conhecimento na área de educação física e, também, com a prática cotidiana dos profissionais que trabalham em instituições educacionais. Eles alicerçam os métodos de investigação e também as concepções pedagógicas que influenciam a educação física brasileira atualmente.

## PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pode-se dizer que existe uma estreita relação entre os modelos epistemológicos e os métodos de produção de conhecimento em uma determinada área. Para Vieira (1990), a evolução do processo de produção do conhecimento ocorrido na Educação Física é incontestável e isso se deve ao aumento no número de dissertações e teses defendidas nos vários cursos de Pós-Graduação, publicações e tradução de livros, além da realização de pesquisas e trabalhos divulgados em inúmeras revistas especializadas.

### Quadro I. Relação entre modelo epistemológico e abordagem metodológica

Pressuposto	Abordagens de pesquisa
Empirismo	Empírico-Analítica
Apriorismo	Fenomenológico-Hermenêutica
Interacionismo	Crítico-Dialética

Não há dúvidas de que o conhecimento é essencial para fundamentar qualquer prática profissional. Com a educação física isso não é diferente, no entanto parece haver um estereótipo muito forte junto à sociedade de que esta profissão é integralmente prática no sentido de uma ação motora não reflexiva, requerendo para o seu exercício apenas o domínio de capacidades e habilidades motoras relacionadas ao esporte ou ao fitness. Esse estereótipo é, muitas vezes, reforçado pela prática profissional da educação física nos estabelecimentos de ensino, em grande parte, pela dificuldade de interação entre a produção do conhecimento na área e a sua intervenção pedagógica.

Souza e Silva (1990) analisou, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das dissertações produzidas nos Mestrados em Educação Física no Brasil defendidas até o ano de 1987 nas seguintes universidades: USP, UFSM e UFRJ. Verificou, nessa análise, a utilização de

um único tipo de abordagem metodológica: a empírico-analítica. Dessa forma, concluiu que o entendimento dominante de ciência nas pesquisas analisadas está atrelado aos princípios da quantificação dos fenômenos; da análise e descrição dos mesmos segundo parâmetros estatísticos; da descontextualização e isolamento dos fenômenos ou fatos para sua “experimentação” ou observação mais “objetiva”; da “imparcialidade” e “neutralidade” do pesquisador, entre outras características que apontam para uma visão de ciência voltada para a vertente positivista que, apesar de algumas variações, apresentou-se hegemônica.

Carlan (1996), em um estudo similar ao de Souza e Silva (1990), analisou as produções científicas (dissertações) defendidas no período de 1980-1993, nos Cursos de Pós-Graduação em Educação das instituições públicas, UFSM, UFRGS, UFSC e UNICAMP, com temas direcionados especificamente à Educação Física, verificou que na relação lógica do método utilizado pelos autores, as estruturas internas das abordagens eram 52% empíricas-analíticas, 32% fenomenológico-hermenêuticas e apenas 16% crítico-dialéticas. Na conclusão do seu estudo, ele afirma que as pesquisas, na sua grande maioria, não apontam orientações práticas para os problemas levantados.

Outro estudo realizado por Souza (1999), objetivou analisar se as pesquisas realizadas até 1997, nos cursos de mestrado em Educação Física e Esportes da UCB, UERJ, UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSM, UGF, UNESP/Rio Claro, Unicamp e USP podiam se configurar como novas produções de conhecimento. Essa autora constatou que as maiores inovações ocorreram nas áreas relacionadas à produção pedagógica, psicológica e sócio-histórico-filosófica da educação física, quando comparadas com as ocorridas nas áreas biológicas e do treinamento físico-esportivo. Apesar disso, em todas essas os objetivos se repetiram, alterando apenas algumas variáveis e quase todas expressavam em comum um tipo de procedimento de análise e tratamento dos dados claramente fundamentados por parâmetros quantitativos. Somente a partir dos anos 90, foi percebida a utilização, por parte dos autores, de formas de análise do tipo qualitativa ou quantitativo-qualitativa.

Kroeff (2000) pesquisou 1.664 documentos, oriundos da produção científica dos professores publicada no Brasil ou exterior, bem como 205 dissertações e teses orientadas por esses professores. Ela verificou que pelo menos 17, dos 42 professores doutores participantes do estudo, possuem no mínimo 2 publicações por biênio, a contar da titulação de doutor e que há uma grande concentração de publicações em anais de eventos científicos, bem como na área de pesquisa biológica.

Garcia e Bungenstab (2021) mapearam e analisaram a produção do conhecimento sobre epistemologia da Educação Física se apresenta nas Teses e Dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil entre 2001 e 2020. Para tal, 34 Dissertações de mestrado e 18 Teses de doutorado foram analisadas e foi verificado que: 1) os trabalhos sobre epistemologia da Educação Física se concentram em apenas três Programas de Pós-Graduação em Educação; 2) há predominância de trabalhos que procuram discutir temas que permeiam a produção do conhecimento

no âmbito da Educação Física e, 3) notou-se um alto número de referências de autores que dialogam interdisciplinarmente com os campos da Educação Física e da pedagogia.

Apesar deste significativo avanço, ainda não se tem uma clara ideia do alcance e repercussão desta produção científica junto aos acadêmicos e professores que, teoricamente, são usuários ou “consumidores” desse conhecimento especializado. Em seu estudo sobre o assunto, o autor se surpreendeu ao verificar que as respostas dadas pelos professores de educação física em um questionário de pesquisa apontam para um profissional bastante informado, conhecedor da bibliografia existente e leitor assíduo, ou seja, um profissional altamente qualificado dentro dos padrões do magistério. Mas quando se confrontou os diários de classe e o plano global da escola, na tentativa de encontrar indícios mais claros da situação apresentada, a realidade ganhou novos contornos, evidenciando um grande abismo entre o conhecimento e a prática (Sánchez Gamboa, 2012; Vieira, 1990).

Na verdade, parece haver um distanciamento histórico entre a produção do conhecimento em educação física e sua aplicabilidade prática. Leal (2002), alerta que os próprios acadêmicos dessa área questionam dizendo que teoria e prática dentro do campo da Educação Física são contraditórias, pois os autores a eles apresentados dentro de uma linha, em que o eixo epistemológico do curso está voltado para a formação de um ser humano na sua totalidade e não apenas ministrar o ensino do esporte baseado em normas e regras pré-determinadas, como ditava a Educação Física Militarista ou Desportivista, argumentando que a teoria é linda, mas que na prática, considerando todas as dificuldades socioeconômica e pedagógicas por qual passam as instituições de ensino é muito diferente e não conseguem ver a aplicabilidade destas novas teorias tidas como humanistas, recaindo novamente as teorias anteriormente citadas.

Na discussão sobre epistemologia na educação física no Brasil encontramos três perspectivas, conforme pode ser constatado no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em setembro de 1997, em Vitória-ES, cujo tema foi “interdisciplinaridade, ciência e pedagogia”, e que foi assinalado em um dos relatórios finais apresentados por Castellani Filho e Taffarel (1997): a) Uma com traços eminentemente positivista, ainda impregnada do viés da neutralidade da ciência; b) outra de caráter cientificista e historicista onde o contexto sócio-histórico ou é subestimado ou relativizado, e por fim; c) em posições de minorias, a discussão da ciência no âmbito das suas relações de produção, na atualidade, nas relações capitalistas.

Nesse contexto verifica-se um grande conflito dentro da Educação Física, fruto de uma contradição epistemológica. De fato, tanto as práticas educacionais quanto a produção do conhecimento na área ainda estão arraigadas em modelos epistemológicos dicotômicos, o que se reflete na dificuldade de aliar a teoria e a prática. Nesse sentido, parece que a tendência positivista da pesquisa em educação física vinculada ao empirismo, devido a inúmeras razões contextuais da área, não encontra respaldo educacional na atualidade. Assim, o modelo pedagógico mais comum, adotado pelos professores de educação física, é o não diretivo, ou seja, um modelo vinculado à concepção epistemológica inatista.

## MODELOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Becker (1996), existem três formas básicas de representar a relação ensino/aprendizagem que, pela falta de um termo mais adequado, ele denominou de modelos pedagógicos diretivos, não-diretivos e relacionais. Para esse autor, existe um vínculo muito claro que sustenta cada um desses modelos sobre os pressupostos de uma determinada concepção epistemológica.

Ainda para Becker citado por Aranha (1996): “o professor trabalha com o conhecimento e não fundamenta criticamente a matéria-prima de seu trabalho. É sujeito de uma epistemologia inconsciente e, com alta probabilidade, de uma epistemologia que não gostaria e não admitiria ser sua”. Nesse sentido, percebe-se na educação física, em determinados momentos e práticas, uma aversão ao teórico e a reflexão crítica e com isso ela perde o seu sentido mais amplo para vincular-se quase que exclusivamente ao modelo de esportivo, de prática pela prática, da atividade física com o fim em si mesma (Santin, 1987).

Historicamente a educação física no Brasil sempre foi uma ferramenta de fixação dos valores ideológicos de uma pequena elite dominante. O primeiro documento que atesta o surgimento da educação física no Brasil data de 1810. Era a carta régia que implantava a ginástica alemã na academia real militar numa tentativa de formar homens sadios, fortes, robustos, com condutas morais e intelectuais superiores para a constituição de uma grande nação. No desenrolar histórico da educação física no Brasil, a intencionalidade dessa disciplina quase sempre esteve voltada para a formação do homem saudável e ordeiro como o da época militarista ou ainda formar o atleta perfeito como reflexo da influência da massificação do esporte. Mas essa trajetória não foi retilínea, havendo momentos de ressignificação dos objetivos (Costa, 2021; Gonsalves et al.; 1996).

### Quadro II. Características dos modelos pedagógicos básicos.

Pedagogia	Características
Diretiva	O aluno nada sabe. O professor detém o conhecimento do meio físico e/ou social que deve ser transmitido para o aluno. O professor explica e o aluno aprende. Somente o professor tem o poder de decisão.
Não-diretiva	O aluno já traz um saber que apenas precisa ser despertado e lapidado pelo professor. Qualquer ação do aluno é, a princípio, boa. O professor deve intervir o mínimo possível para que o aprendizado ocorra naturalmente.
Relacional	A aprendizagem é uma construção resultante da interação do sujeito com o meio, logo o professor e aluno determinam-se mutuamente. A ação para isso deve ser problematizadora e significativa para a realidade do aluno.

Castellani Filho (1994), em sua obra “Educação Física no Brasil: A história que não se conta” descreve cronologicamente as fases da educação física no Brasil de acordo com seus modelos pedagógicos próprios. Assim, até a década de 30, o estudo de medidas sócio sanitárias, sociais e educacionais que

influenciam física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações, era foco de interesse da educação física, marcando uma fase cujo objetivo primordial era a eugenia.

Na fase militarista, entre 1930 e 1945, a Educação Física passou a ser vista como poderoso auxiliar no fortalecimento do estado, além de possante meio para o aprimoramento da raça, a fim de assegurar o processo de industrialização e garantir a disciplina moral e o adestramento na defesa contra o comunismo (Castellani Filho, 1994).

A fase pedagoga firmou-se com o fim do estado novo entre 1945 e 1964, quando houve a pré-elaboração de uma carta magna, que gerou um debate por parte de diversos educadores sobre os rumos da educação no Brasil. Nessa época, a Educação Física passou a ser vista como uma prática meramente educativa culminando, em 1945, com o aumento da duração do curso de 2 para 3 anos e em 1950 passou a exigir para a prestação do vestibular para ingresso no curso de formação de professores (Castellani Filho, 1994).

A fase competitivista teve início em 1964 com o golpe militar, implementando um caráter altamente tecnicista associado ao esporte de alto nível que servia de propaganda política para mostrar a força do povo Brasileiro e a necessidade de se acreditar no País apesar do assassinato da democracia. Surge o mito do atleta herói - Seleção de 1970 no México e os Atletas militares medalhistas em olimpíadas – para desviar a atenção do povo enquanto os expoentes da política, literatura, artes, música e intelectuais das mais diversas áreas eram vigiados e perseguidos, sendo muitos deles obrigados a se exilarem por contradizer os interesses militares (Furtado et al., 2018; Castellani Filho, 1994).

Após a abertura democrática na década de 80, surge a fase popular e social da educação física preocupada com sua identidade em crise, a mercê dos modismos (academias, testes físicos, novas modalidades desportivas), e com uma educação física voltada para os grupos historicamente rejeitados por essa disciplina – deficientes, terceira idade, meninos de rua, etc. – associada a uma filosofia que visava a organização e mobilização dos trabalhadores e excluídos, mas sem uma linha teórica hegemônica (Furtado et al., 2018).

A história mostra que a educação física passou por várias tendências, sofreu e ainda sofre várias crises, nunca chegando a uma situação estável, bem fundamentada e estruturada. Vinculando essas fases a estilos de pensamento ou paradigmas (Fleck, 1986), percebe-se que, ainda hoje, coexistem quase todas elas na atuação dos profissionais dessa área nas mais diversas instituições, na grande maioria dos casos, de forma inconsciente. Santos (2006) analisou os currículos de cursos superiores de educação física do estado de Santa Catarina e percebeu que a carga horária dedicada a disciplinas de caráter técnico configurava mais de 40% da grade dos cursos e a bibliografia indicada para as disciplinas perfazia mais de 50% dedicada aos temas de base tecnicista.

**Quadro III.** Relação entre os modelos pedagógicos básicos e as tendências pedagógicas próprias da educação física

<b>Modelos Pedagógicos</b>	<b>Tendência Pedagógica</b>
Diretiva	Higienista, Militarista e Competitivista
Não-diretiva	Pedagógicista e Popular
Relacional	Pedagógicista, popular e Social

A educação física, como intervenção educativa no contexto escolar, geralmente é caracterizada pela prática de exercícios físicos ou práticas esportivas desprovidas de um planejamento educacional com objetivos claramente estruturados, uma metodologia bem fundamentada e uma avaliação criteriosa (Oliveira, 1988). Isso contribuiu para construção de uma concepção técnico-esportiva que permanece hegemônica na educação física (Kunz, 1994), reproduzindo e reforçando através de suas práticas, um modelo de homem e sociedade excludente, alienante e pouco significativo em termos de valores para a qualidade de vida. Por isso há uma busca incessante por rumos e objetivos mais claros que direcionem a prática docente. As inúmeras discussões e propostas construídas no interior da disciplina não conseguiram se firmar e superar o paradigma tecnicista/positivista ainda hegemônico na área refletido, principalmente, por sua produção de conhecimento.

**Quadro IV.** Impactos dos modelos Epistemológicos, Pedagógicos e Tendências na formação das pessoas

<b>Modelos</b>	<b>Tendência Pedagógica</b>
Empirista	Formação de sujeito acríticos que simplesmente obedecem às ordens; sujeitos domesticados e alienados de sua cidadania, de seu poder de mudança; Sujeitos incapazes de pensar coletivamente e assumir responsabilidades de decisão; sujeitos que inconscientemente contribuem para a manutenção dos abismos sociais que alienam a grande maioria da população do seu direito a dignidade.
Diretivo	
Higienista	
Militarista	
Competivista	
Inatista	Agravamento das desigualdades sociais; Formação de um sujeito conformado com seu “status”, com seu “déficit”; Pacto da mediocridade: o professor não intervém para a mudança do status do aluno que nem toma consciência de sua defasagem e encara o processo de ensino-aprendizagem como um “passa tempo” sem importância; há um subdesenvolvimento de valores e atitudes favoráveis ao progresso da sociedade.
Não-diretivo	
Pedagógicista	
Popular	

Modelos	Tendência Pedagógica
Relacional Pedagógico Popular Social	Formação de um sujeito crítico, criativo e consciente do seu papel de construtor da realidade; um sujeito ávido por mudanças, que aprendeu e ensinou em todos os momentos de sua vida; um cidadão capaz de pensar e agir em direção a uma sociedade melhor para todos.

Contra-pondo-se à produção científica hegemonicamente empirista, as teorias pedagógicas da área na atualidade, estão mais voltadas para o repensar a Educação Física enquanto formadora não só de habilidades motoras, mas também, de cidadãos mais críticos, reflexivos e capazes de entender a sua realidade, e ainda, sendo trabalhada dentro de uma perspectiva de considerar a realidade em que o aluno esteja inserido. Assim, a atividade desenvolvida pela Educação Física vem sofrendo algumas modificações, apresentando diferentes focos durante a história, como a higiene, a disciplina, o desempenho esportivo e mais atualmente a saúde (Silvano et al., 2018).

Nesse contexto, na qualidade de prática pedagógica, o projeto da Educação Física exige metodologias de pesquisa adequadas, que respeitem a dimensão ético-normativa inerente à prática pedagógica. Para Furtado e Borges (2018), ao longo da história foi criada uma forte entre o positivismo e a educação física... e essa imbricação, ajudou no atraso histórico nos campos da formação profissional e produção do conhecimento na área. Contudo, Silvano et al. (2018) percebe que há um esforço para romper com a visão tradicionalista e fragmentada do ensino da Educação Física. Para isso é preciso, constantemente, rever as práticas nas teorias já produzidas e procurar compreender melhor esta questão, ou até mesmo perceber que talvez esta nova prática da Educação Física leve a necessidade de construção de novas teorias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel fundamental das instituições de ensino comprometidas com o processo educacional é a produção de conhecimentos, valores e atitudes que contribuam, ainda que dificilmente na prática, para a construção de um mundo melhor. Na tentativa de validar esse papel, as instituições e os professores lançam mão de diferentes doutrinas e tendências pedagógicas de acordo com sua visão de mundo que repercutem individual e socialmente para a manutenção ou renovação do modelo de pessoa e sociedade vigente em determinado momento histórico.

A Educação Física parece não ser uma disciplina científica. Ela pode ser considerada uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos sociais e historicamente condicionados. É nesse contexto que, por sua vez, a produção científica da área se desenvolve e se transforma constantemente no seio da comunidade acadêmica. Assim, a construção do conhecimento em educação

física fundamentado no uso crítico da razão científica e vinculado a princípios éticos em suas raízes históricas e sociais é tarefa que precisa ser retomada a cada momento, sem jamais ter fim.

É preciso evoluir de uma era de produção de informação para uma era de produção do conhecimento na qual se reflita uma práxis pedagógica comprometida principalmente com a aprendizagem de instrumentos de comunicação respeitosa, solidária e articulada com uma crítica socialmente responsável no sentido de desequilibrar esse sistema de poder injusto proporcionado pelo modelo capitalista neoliberal.

Acredita-se que somente com o aval da ciência moderna na busca de uma aproximação mais coerente com a verdade, na educação física, poderá haver uma contribuição significativa para superação do sofrimento causado pelas imensas desigualdades sociais e uma atitude política mais consciente e racional das populações cujo acesso à educação não foi barrado.

Como visto anteriormente, a produção do conhecimento e a prática pedagógica da educação física quase sempre estiveram inclinados, na maioria das vezes de forma inconsciente, à manutenção de um sistema ideológico que sustenta e justifica as desigualdades sociais. Esse tipo de prática pedagógica, ainda hoje, é hegemônico na área. É preciso tomar consciência disso para poder optar pela interpretação de uma ciência a serviço dos excluídos ou para, por um outro enfoque, a que legitimou historicamente o poder dos excludentes.

Somente uma pessoa que se conscientiza é capaz de compreender os motivos dos acontecimentos e dos comportamentos, e essa descoberta lhe dá condições internas para a adoção de uma ação transformadora. Mas a conscientização não ocorre gratuitamente, ela só ocorre quando a pessoa se encontra em um contexto favorável de comunicação transformadora, seja a ela intrínseca ou extrínseca, e quando ela consegue perceber o que vai aprender, como vai aprender e para quê (Freire apud Gadotti, 1991).

Ser consciente de acordo com Paulo Freire apud Gadotti (1991:74), “é a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo, e neste fazer e refazer se refazer”. Enfim, necessitamos no campo da educação física, repensar a produção do conhecimento e sua aplicação na intervenção pedagógica enfatizando a unidade entre teoria e prática para a condução do ato educativo numa direção libertadora. A conscientização se realiza em um processo de autocrítica, coerente com o princípio da não dicotomização da teoria e prática.

Nesse sentido podem ser reconhecidas as possibilidades de construção de uma educação física transformadora, progressista, voltada para a formação de um ser mais humano com nobres valores éticos, o que significa acesso a bens culturais e materiais que garantem a vida digna para todos.

Acredita-se que a indiferença diante dessas questões configura um quadro de ingenuidade e irresponsabilidade do profissional de educação física em quanto ser histórico que é formador de opiniões, valores e atitudes, pois é impossível ficar indiferente a história em construção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andia, R (2004). O inatismo de Leibniz e o fundamento da moral. *Revista de Iniciação Científica da FFC*. 4(3): 205-213.
- Andrade Filho, F.A (2005). Origem e Desenvolvimento da Filosofia numa Perspectiva Histórica: mito, razão e ciência. Disponível: <http://users.hotlink.com.br/fico/refl0035.htm> acessado em 18/05/2007.
- Andery, M.A. et al. (2014). Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond.
- Aranha, M.L.A (1996). Filosofia da educação. São Paulo: moderna.
- Becker, F (2001). Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed.
- Becker, F (1996). A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes.
- Becker, F (1994). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e realidade*, 19(1): 89-96.
- Pich,S. et al. (2002). As relações necessárias entre a educação física e as ciências sociais. *Revista Digital EFDeportes*, 8(55):123-133.
- Bracht, V (2014). Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: UNIJUÍ.
- Camilo, C.M (2018). Teorias da educação. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB.
- Carlan, P (1996). A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física Escolar. [dissertação de mestrado em educação] Florianópolis: UFSC.
- Castellani Filho, L. (1994). Educação Física no Brasil: A história que não se conta. Campinas: Papirus.
- Châtelet, F. (1994). Uma história da razão: entrevistas com Émile Noel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Chibeni, S.S. (1997). Realismo científico Empirista? *Revista internacional de epistemologia - Principia*, 1(2): 255-69.
- Cirino, H; Penha, C (1986). Filosofia Hoje. Campinas: Papirus.
- Costa, J.A.G.R (2021). A epistemologia da Educação Física na formação inicial. *Revista Educação Pública*, 21(3). Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/a-epistemologia-da-educacao-fisica-na-formacao-inicial>
- Cotrim, G. (1997). Fundamentos da Filosofia – Ser, Saber e Fazer. São Paulo: Saraiva.
- Fensterseifer, P.E. (1999). Conhecimento, epistemologia e intervenção. In: Goellner, S.V. (Org.) Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Fleck, L. (1986). La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza Editorial
- Foucault, M. (2002). As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1976). Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra.
- Fidalgo, S.S. (2002). A avaliação do ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: PUC.

- Furtado, R.S., Ferreira Borges, C.N. (2018). Educação Física e História: Entre Ciências e Crises. *Kinesis*, 36(3). <https://doi.org/10.5902/2316546427533>
- Gadotti, M. (1991). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- Garcia, S.A., Bungenstab, G.C. (2021). O debate epistemológico da Educação Física nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. *Práxis Educacional*, 17(48), 416-433. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9032>
- Gonsalves, M.C, Pinto, R.C.A, Teuber, S.P (1996). *Aprendendo a educação física da pré-escola até a 8º série do 1º grau: da técnica aplicada ao movimento livre*. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro.
- Japiassu, H. (1986). *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- Kroeff, M.S (2000). *Pós-graduação em Educação Física no Brasil: estudo das características e tendências da produção científica dos professores doutores*. [dissertação de mestrado em educação física] São Paulo: USP.
- Kuhn, T. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUI.
- Leal, C.R.A.A. (2002). Educação Física: Os conflitos entre teoria e prática nas disciplinas técnico-desportivas. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 10(3): 55-57.
- Mora, J.F. (1998). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Nahas, M.V., de Bem, M.F.L (1997). Perspectivas e tendências da relação entre teoria e pratica na educação física. *Motriz*, 3(2): 73-79.
- Oliveira, I.A. (2018). *Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, A.A.B. (1988). *Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de educação física da Universidade Estadual de Maringá*. [Dissertação de mestrado em educação física]. Santa Maria: UFSM.
- Porlán, A.R.; Garcia, A., Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemologia de los profesores I: Teoria, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Sánchez Gamboa, S.A. (2012). *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
- Santin, S. (1987). *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijui.
- Santos, J.F.S. (2006). *Eixos Curriculares e Estilos de Pensamento dos Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado de Santa Catarina*. In: *Anais do 3º Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte*, 3, Santa Maria: UFSM.
- Schuch, L.M.M. (1994). *O pensamento formal em professores e sua relação com as concepções epistemológicas subjacentes ao discurso sobre aprendizagem*. [Dissertação de mestrado em educação] Porto Alegre: UFRGS
- Silva, J.P.M.da (2017). *Psicologia da aprendizagem*. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB.

- Silvano, L.C.O., Silva, A.L.L., Silva, V.L.R (2018). Educação física e atividade epistemológica: saberes necessários à prática docente. *REPPE*, 2(1): 137-149, 2018.
- Soares, M.L. (2004). *O Que é o Conhecimento?* Porto. Campo das Letras.
- Sousa, E.R. (1999). *O que há de “novo” nas pesquisas em Educação Física no Brasil.* [dissertação de mestrado em educação física] Uberlândia: UFU.
- Souza e Silva, R.V. (1990). *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas.* [dissertação de mestrado em educação física] Santa Maria: UFSM.
- Vieira, P.S. (1990). *Estudo do alcance e repercussão da produção científica em Educação Física no distrito geoescolar 38/RS.* [dissertação de mestrado em educação física] Santa Maria: UFSM.
- Zilles, U. (1994). *Teoria do Conhecimento.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

**Índice Remissivo**

- B**
- BNCC, 34, 35, 36, 38  
Brincar, 15
- C**
- Contato linguístico, 55  
Covid-19, 25, 27, 28, 32  
CT&i, 35  
Cuiabá, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61  
currículo, 35, 36, 37, 38
- D**
- Desafios, 59
- E**
- Educação, 14  
Educação em Ciências, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 130  
Educação Física, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148  
Educação Infantil, 77  
Ensino de Filosofia, 62, 74, 75  
Escola, 81  
Extensão universitária, 85, 86
- J**
- Jogos, 6
- L**
- Ludicidade, 14
- M**
- Migração, 56, 57, 60  
modelos epistemológicos, 136, 138, 140, 146  
modelos pedagógicos, 141, 143  
Modelos Pedagógicos, 143
- N**
- Neoliberalismo, 48
- P**
- Pandemia, 26  
Parasitoses, 87  
Pesquisa em Educação, 120, 121, 125  
produção de conhecimento, 138, 143  
Professor, 14
- T**
- Tecnologias, 25, 28  
TICs, 81, 82, 83

## Sobre o organizador

  **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato: [lucasrodrigues\\_oliveira@hotmail.com](mailto:lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com).



**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

