



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

Ano 1, Vol. I, Número 1, Jul-Dez, 2017, p. 57-69.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A CIÊNCIA

Adriana Lúcia Leal da Silva

Rosenir de Souza Lira

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

RESUMO: A Educação Física como área de conhecimento que trata da cultura corporal, produzida no processo histórico pelos sujeitos em movimento, é resultante das manifestações sociais dos seres humanos, dentre essas, a ciência (SOUZA, 2011). Na escola ela representa um espaço de reflexão e construção de conhecimentos relacionados ao corpo que se movimenta, cabendo a nós, profissionais da área, atuarmos como agentes de transformação através da reflexão e ação com autonomia e liberdade de pensar e agir. No entanto, para que ela se caracterize como disciplina escolar nas políticas educacionais e nas instituições de ensino, é necessário mostrar sua representatividade e importância na formação do educando no cotidiano durante todo o período escolar, assim como, é importante ficarmos atentos e refletirmos como estamos encaminhando o nosso trabalho com o conhecimento, pois revelamos por meio da nossa prática docente. Diante desse cenário, o presente trabalho buscou analisar o papel da educação física no contexto escolar enquanto disciplina e sua relação com a ciência. O percurso metodológico realizado foi uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa sobre a importância e papel da Educação Física enquanto disciplina escolar baseado nos PCN's (1998), LDB (1996). Portanto, através deste estudo, pode-se identificar que a Educação Física se encontra em uma etapa importante de seu processo de constituição como área de conhecimento, porém, percebe-se que é preciso buscar sua legitimação como disciplina necessária e indispensável feita na ação docente diária.

Palavras-chave: Ciência; Educação Física; Epistemologia; Pesquisa.

ABSTRACT: Physical Education as an area of knowledge that deals with the body culture, produced in the historical process by the subjects in movement, is the result of the social manifestations of human beings, among them, science (SOUZA, 2011). In the school it represents a space for reflection and construction of knowledge related to the body that moves, and it is up to us, professionals of the area, to act as agents of transformation through reflection and action with autonomy and freedom to think and act. However, for it to be characterized as a school discipline in educational policies and educational institutions, it is necessary to show its representativeness and importance in the education of the pupil in the daily life throughout the school period, as well as, it is important to be attentive and reflect how we are forwarding our work with knowledge, as we reveal through our teaching practice. Given this scenario, the present work sought to analyze the role of physical education in the school context as a discipline and its relationship with science. The methodological course carried out was a theoretical research of qualitative approach on the importance and role of Physical Education as a school discipline based on PCNs (1998), LDB (1996). Therefore, through this study, it can be identified that Physical Education is at an important stage of its constitution process as an area of knowledge, however, it is perceived that it is necessary to seek its legitimation as a necessary and indispensable discipline made in the teaching action daily.

keywords: Science; Physical education; Epistemology; Research.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

1. Introdução

Este artigo tem o objetivo através de uma pesquisa bibliográfica, analisar o papel da educação física no contexto escolar enquanto disciplina e sua relação com a ciência. Para o ensino de Educação Física, os PCN's (1998) ressaltam a importância da articulação entre o aprender a fazer, a saber o porquê está fazendo e como relacionar-se nesse fazer explicitando as dimensões dos conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal, respectivamente.

Isto se justifica por entendermos a Educação Física como área de conhecimento que trata da cultura corporal, produzida no processo histórico pelos sujeitos em movimento, portanto, resultante das manifestações sociais dos seres humanos, dentre essas, a ciência (SOUZA, 2009). A nosso ver, a importância da Educação Física em entender os diferentes projetos científicos, consiste não somente em estabelecer como se pesquisa, mas compreender, que em um processo de ensino, os aspectos pedagógicos, expressam-se pelas opções científicas e pela maneira como estabelecemos a relação entre o conhecimento e a realidade.

Nesse contexto, a construção do conhecimento da Educação Física tem se apoiado em áreas multidisciplinares do conhecimento, ou seja, várias áreas de conhecimento atuando sobre o sujeito, sem concepções teóricas comuns. Para superar esta fragmentação de saberes, Kunz (1996, p. 141) propõe sua transformação em um campo interdisciplinar, ou seja, que as várias áreas de conhecimentos científicos estabeleçam “uma unidade teórica em conceitos e categorias básicas: indivíduo, sociedade, aluno, ensino, educação, movimento, esporte, etc”.

Portanto, esperamos com este estudo estimular no meio acadêmico um processo de autorreflexão e autocrítica sobre seus resultados e sobre os processos e condições da produção científica da educação física, ampliando a possibilidade de identificação de problemas, tendências, perspectivas numa atividade epistemologia de reflexão sobre a ciência, isto é, conhecer a ciência em seus processos de gênese, de formação e de estruturação.

2. Educação física enquanto disciplina escolar

Segundo Fazenda (2007), o processo educativo é sistematizado através de áreas de conhecimento com suas devidas disciplinas, para organizar e possibilitar o conhecimento cultural e científico. Estas disciplinas são responsáveis por organizar os conhecimentos específicos de cada área de conhecimento e que deverão ser estudados no contexto escolar. Para que haja a construção das disciplinas e do conhecimento, é necessário um projeto educacional que contenha intencionalidades de concretização de objetivos em função de construir uma teia de saberes, dar sentido entre as áreas do saber. Sem um projeto educacional, as disciplinas podem simplesmente ficar soltas, cada uma com seus fins, sem mesmo entender o porquê estão na instituição escolarizada.

Dessa forma, é necessário que uma disciplina se estabeleça de forma competente, ela deve apresentar diversos saberes de uma determinada área de conhecimento que são importantes para a formação e aprendizado dos alunos. Com isso, uma disciplina pode ser essencial dependendo da importância que damos a ela, principalmente a forma como o conteúdo e as estratégias são aplicados. Ressaltando esse contexto, pois Sacristán e Gómez (1998, p. 155), nos afirmam que um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que tem poder para determinar sua validade; por isso, a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade. Sua seleção deve ser feita em função de critérios psicopedagógicos, mas é preciso considerar antes de mais nada a que ideia de indivíduo e de sociedade servem.

O que se espera das áreas de conhecimento que estão presentes hoje nas instituições de ensino é que elas venham a contribuir na formação do educando em todas as esferas da convivência humana. Então, as disciplinas estão presentes e devem promover conhecimentos que apresentem sentido para os estudantes, e esses sentidos possam trazer benefícios futuros para sua atuação como agentes transformação e que representam as necessidades sociais para a formação do sujeito.

Dentre as disciplinas presentes no contexto escolar está a Educação Física, foco de estudo deste artigo. Na escola ela representa um espaço de reflexão e construção de conhecimentos relacionados ao corpo que se movimenta, cabendo a nós, profissionais da

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE área, atuarmos como agentes de transformação através da reflexão e ação com autonomia e liberdade de pensar e agir.

A Educação Física tem sua grande contribuição e ao longo de sua história, dentro da escola, sempre sofreu influências do período histórico que passava, retratando em seus objetivos e ações pedagógicas essas influências.

Para compreendermos sua especificidade, é interessante um passeio pela sua história, pois desde o princípio, a Educação Física, quando inserida no currículo escolar, era tida como um momento para a prática da ginástica, com a finalidade de deixar o corpo saudável. Após muitas reformas na própria ideia de Educação Física, atualmente ela é uma disciplina importante que trabalhar as suas próprias especificidades e suas relações com os outros componentes curriculares.

O Brasil teve, ao longo dos anos, três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que serão detalhadas e debatidas neste capítulo para melhor compreensão da sua identidade como disciplinar escolar.

A primeira LDB, de 1961, a Educação Física já era considerada obrigatória nos graus primário e médio, até a idade de 18 anos. Nesta época tinha como preocupação preparar o “físico” dos jovens para ingressarem no mercado de trabalho. Com a reforma educacional, ocorrida em 1971, ocorreram mudanças em relação ao papel da Educação Física, que se tornou obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização, sendo que a participação só seria facultativa ao aluno caso o mesmo estudasse em período noturno e trabalhasse mais de 6 horas diárias; tivesse mais de 30 anos de idade; estivesse prestando Serviço Militar; ou se estivesse fisicamente incapacitado (CASTELLANI FILHO, 2009).

A partir da década de oitenta, a Educação Física sofre grandes e lentas transformações, deixa de ter seu conteúdo reduzido ao esporte e se apropria de outras manifestações culturais como a dança, a ginástica, o jogo e as lutas. Na busca de novas concepções teóricas e metodológicas, os professores da área melhoram e aprofundam seu embasamento científico através de cursos de pós-graduação.

Bracht (1999), afirma que o campo da Educação Física passa a incorporar as discussões pedagógicas nessas décadas, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a Educação Física passou a ser um componente curricular como qualquer outro,

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE trazendo consigo uma série de mudanças, relacionadas à estrutura didática e autonomia dada às escolas e sistemas de ensino, e ainda o enfoque dado à formação do cidadão. Talvez o único fato negativo presente na LDB/96 seja ainda o fato de ser a Educação Física facultativa nos cursos noturnos, fazendo com que as pessoas que menos têm acesso ao universo da cultura corporal de movimento continuem sendo privadas destes conteúdos. Entretanto, para mudar esse quadro, em 2003, a facultabilidade foi alterada pela Lei 10.793, pela qual as aulas seriam facultativas não somente às pessoas que estudassem em período noturno, e sim àquelas que, independentemente do período, se enquadrassem nas seguintes condições: mulheres com filhos, trabalhadores, militares e pessoas com mais de 30 anos (BRASIL, 2003).

Dessa forma, os estudiosos da área ganharam um grande reforço nas pesquisas que vinha sendo realizada desde a década de oitenta. A disciplina começa a ser mais enfatizada como uma área de conhecimento, portanto, apresentando conteúdos que devam ser ensinados e aprendidos no contexto escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é o grande marco para que a Educação Física se afirme de fato como área de conhecimento deixando para trás seu estigma de apenas atividade. Entretanto, a mudança na Lei de nada adianta se não houver uma mudança nos cursos de formação inicial e nas ações dos profissionais da área para legitimá-la.

Além da LDB, outro documento que regulamenta e dá suporte à Educação e suas disciplinas são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com os PCNs, o Ensino Médio enquanto etapa de uma educação de caráter geral, deve estar afinado com a construção de competências que situem o educando “como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho” (BRASIL, 1999, p.22).

É necessário a mudança de paradigma e concepções ultrapassadas dos próprios professores atuantes, para que se possa ocorrer essa legitimação da área, ocorrendo a compreensão da sociedade a respeito do que seja a disciplina Educação Física na escola.

Mais do que se caracterizar como disciplina escolar nas políticas educacionais, é necessário que a Educação Física se caracterize como disciplina escolar nas instituições de ensino, mostrando sua representatividade e importância na formação do educando no cotidiano durante todo o período escolar.

Essa legitimação, da Educação Física na escola, está mais do que nunca nas mãos dos professores, que com a ação docente diária, deve afirmar cada dia mais a

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

Educação Física como disciplina necessária e indispensável, não mais por obrigatória, mas sim, por ser a única disciplina que estuda, no âmbito escolar, o sujeito que se movimenta e as diversas práticas corporais que o mesmo possa se expressar e se comunicar com os outros. Portanto, ao ensinar os conteúdos da Educação Física, o professor deve promover estratégias que contribuam para que o educando se compreenda enquanto sujeito atuante na sociedade por meio de seu movimento.

No contexto atual, as pessoas que trabalham com Educação Física dedicam-se muito pouco a refletir sobre uma outra Educação Física que é praticada nas escolas, não aquela que os alunos fazem quando vão para a quadra, mas a que fazem na sala de aula e as suas possibilidades de inserção efetiva nos projetos educativos e nas gestões das organizações escolares.

A Educação Física na escola não pode ter como objetivo único apenas melhorar a saúde dos escolares, mas proporcionar a eles uma cultura corporal, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções diversas, sem enfatizar o rendimento personalizado e padronizado. A EF, ainda, deve basear-se em outras ciências para criar novos debates.

3. Educação Física e sua relação com a ciência

O conhecimento escolar é trabalhado de forma fragmentada e descontextualizada das relações que os homens travam em sociedade, naturalizando as relações dominantes. Neste, impera o senso comum que poderá levar todos os envolvidos no processo escolar (alunos, professores, diretores e outros) a uma visão fragmentada do conhecimento e das relações sociais, contribuindo assim para alienação dos homens. Segundo Becker (2005), o conhecimento constitui a matéria-prima do trabalho docente, no entanto os professores trabalham com o conhecimento e não fundamentam criticamente a “matéria-prima” do seu trabalho. São sujeitos de uma epistemologia inconsciente e, com alta probabilidade, de uma epistemologia que não gostaria e não admitiria ser sua.

Dessa forma, o estudo da aquisição do conhecimento ou a compreensão do processo em que ele se dá no ser humano está inserido em uma ciência secular, cujo nome é Epistemologia.

Segundo Aranha (2006), o termo epistemologia por ter adquirido um caráter mais crítico sobre o estudo do conhecimento, é também denominada de Filosofia das Ciências ou de Teoria

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE do Conhecimento Científico. Aranha (2006, p.87) enfatiza que a epistemologia, também chamada teoria do conhecimento, é o ramo da filosofia interessado na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. Entre as questões principais que ela tenta responder estão as seguintes. O que é o conhecimento? Como nós o alcançamos? Podemos conseguir meios para defendê-lo contra o desafio cético?

Antunes (2002) afirma que toda escola é um centro epistemológico por excelência, pois constitui um local no qual se constrói saberes, solidifica os conhecimentos até então acumulados, adquire conhecimentos, aprimora capacidades e aperfeiçoa competências. Porém, para que a escola realmente constitua um centro epistemológico que favoreça a construção do conhecimento pelo indivíduo é necessário que se extrapole os limites colocados pelas epistemologias empirista e apriorista.

Na visão empirista, o papel do professor nesta abordagem, consiste em dominar e garantir a transmissão do conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. Compete-lhe informar e conduzir seus alunos em direção aos objetivos que lhe são externos, por serem os valores escolhidos pela escola necessários para a sociedade em que vive.

Becker (2001, p. 97) declara que: na visão empirista de inteligência a ênfase está na conversão, ou seja, na transformação, pelos benefícios da experiência, de nossa forma de aprender ou resolver problemas. Trata-se, portanto, de criar hábitos, rotinas e procedimentos favoráveis à aprendizagem. Trata-se de criar um contexto ou ambiente favorável que estimula o que é positivo, que afasta ou pune o que é negativo. O papel do adulto ou das pessoas responsáveis, nesse caso, é o de criar regras ou normas que delimitam ou definem o que deve ser feito em favor do que se quer realizar.

Apesar de no discurso haver rejeição a essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente, talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente: “a gente acaba caindo na aula expositiva”. No entanto, nem sempre a aula expositiva apresenta-se de forma tão clara, explícita.

Desta forma, é importante ficarmos atentos e refletirmos como estamos encaminhando o nosso trabalho com o conhecimento, pois revelamos por meio da nossa prática docente: posturas pedagógicas; saberes experienciais ou práticos, saberes curriculares, saberes da formação profissional, saberes didáticos e pedagógicos; referenciais teóricos; concepção de avaliação e de planejamento; enfim, a nossa concepção de ensinar e aprender. Nesta concepção, ensina-se por

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE meio de perguntas e respostas que devem ser elaboradas em nível crescente de complexidade. Valoriza-se o produto, reforçando-se a repetição, cópia, memorização e fixação de conteúdo. Nesse sentido, se tem como pressuposto que ensinar é transmitir tudo o que os homens acumularam e aprender é incorporar esses conhecimentos. A aprendizagem é confundida com memorização e fixação, seguidos de exercícios sistemáticos e repetitivos.

Segundo Paulo Freire (1996), nesta epistemologia o professor se torna um especialista em transferir conhecimento. Sendo assim, o professor não desenvolve algumas das habilidades necessárias e indispensáveis para possibilitar a produção do conhecimento: reflexão, crítica, curiosidade, inquietação, incerteza, todas essas indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Então, para Becker (2005), a tendência empirista é a que caracteriza mais amplamente a epistemologia do professor. Ele constatou em sua pesquisa que o professor muitas vezes desconhece esses pressupostos e, mesmo quando pensa estar partindo de fundamentos diferentes, destacam-se características empiristas na sua verbalização. Talvez isso se deva ao fato de que a tendência empirista é uma das características do ensino tradicional. Ele próprio afirma: “pouco esforço foi necessário para detectar, nos depoimentos dos docentes, posições nitidamente empiristas. Pode-se afirmar que o empirismo é a forma que mais amplamente caracteriza a epistemologia do professor” (BECKER, 2005, p. 39).

Behrens (1991, p. 82), confirmando a conclusão de Becker, declara que a “primeira impressão que se tem ao percorrer os corredores das instituições escolares, salvaguardando as exceções, é que o paradigma tradicional de ensino nunca abandonou a sala de aula”.

Já na visão apriorista (inatista) a fundamentação epistemológica fundada no apriorismo ou inatismo, diferentemente do empirismo, apresenta uma pedagogia centrada no aluno. Uma das ideias bem difundidas é aquela que concebe a inteligência como uma capacidade, dom ou vocação que possuímos independentemente de nossos esforços ou dos ensinamentos que recebemos na escola ou na vida (MACEDO, 2002). A concepção inatista tem como pressuposto que as qualidades e capacidades básicas de cada ser humano, sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social, já se encontrariam basicamente prontas por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência.

Nessa tendência, há preocupação com problemas psicológicos, estudo sobre o desenvolvimento emocional, cognitivo e criativo. O sujeito é percebido como indivíduo único,

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE com capacidades cognitivas e emocionais subjetivas, um ser inacabado com necessidades individuais, mas pertencente a um meio coletivo. Becker (2003) declara que esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. A interferência do meio – físico ou social – deve ser reduzida ao mínimo. A partir dessa perspectiva, a educação surge como um processo de atualização, no sentido de tornar presente o que cada um tem em potência.

Nesta abordagem, cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, uma vez que esses constituem dons inatos.

Segundo Becker (2003), o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador. O aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível, pois a ênfase é posta na atividade, na motivação, e no interesse do aluno, no respeito às diferenças individuais, portanto, a função do professor deve ser de orientador da aprendizagem.

Nesse sentido, como deverá ser a pesquisa na prática pedagógica do professor levando em consideração suas concepções de epistemologia? A partir da década de 80, no Brasil, o movimento que valoriza a pesquisa na prática docente está sendo discutida por grandes fóruns e também por pesquisadores e educadores que, por meio de estudos e propostas, buscam romper com a concepção empirista, encaminhando possíveis metodologias que ressignifiquem o processo de ensinar e aprender.

Santos (2006, p. 23) afirma que está sendo enfatizado a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como autor na cena pedagógica.

A autora continua explicando que a ênfase nesta prática pedagógica prioriza o desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos professores, possibilita-lhes detectar os problemas do cotidiano escolar e procurar, na literatura pedagógica, na troca de experiências com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para responder aos diferentes desafios da prática escolar, independente de se atribuir ou não o rótulo de pesquisa a esse tipo de formação.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

André (2006, p. 59), em seu texto “Pesquisa, formação e prática docente”, discutindo sobre o espírito investigativo na formação inicial do docente, afirma que é extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. Portanto, percebemos que também André enfatiza a necessidade da pesquisa na prática pedagógica de professores, propiciando aos docentes o acesso às novas conquistas no campo específico do conhecimento, além de possibilitar-lhes assumir um papel de sujeitos-atores em seu fazer pedagógico, viabilizando a aquisição de uma postura investigativa na prática profissional.

Alarcão (2001, p. 6) também enfatiza a necessidade do professor desenvolver uma postura investigativa em sua prática docente. Nesse sentido, a autora afirma que: ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

4. Considerações Finais

Através deste estudo, pode-se identificar que a Educação Física se encontra em uma etapa importante de seu processo de constituição como área de conhecimento. Percebe-se que o seu desenvolvimento se encaminha para uma crescente autonomização em relação ao processo de produção de conhecimento. Se inicialmente, a produção do conhecimento emerge dos interesses de instituições externas a esta, gradativamente, esta passa a “pensar-se” em relação aos seus limites e às suas possibilidades no que diz respeito a sua relação com a ciência. Tal preocupação, para além da análise crítica do modo como o conhecimento é produzido em seu interior e a quais áreas este conhecimento se vincula, refere-se, também, a análises de ordem epistemológica.

Então, as discussões apresentadas e realizadas neste trabalho, se vincula ao pensamento de Sánchez Gamboa (2007) em relação ao debate científico da Educação Física, na medida em que se entende que, não obstante colonizada epistemologicamente pelas “ciências-mãe”, a Educação Física, desafiando a tradicional configuração das ciências, pode e deve constituir-se como uma área de conhecimento cuja especificidade seja a prática pedagógica. Nesse sentido, a

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE
sua centralidade é a preocupação com a sistematização crítica desta mesma prática, processo esse
que demanda a fundamentação no conhecimento científico já produzido e sistematizado pelas
demais ciências.

5. Referências

ALARCÃO, Isabel. *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, pp. 11-26.

ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar: novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2006.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: uma proposta coletiva de reconstrução*. 1991. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 1991.

BRACHT, V. *Educação Física & Ciência, Cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí; Ed. Unijuí, 1999.



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: A história que não se conta*. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade na formação de professores- da teoria à prática* ULBRA, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUNZ, E. *Ciência e interdisciplinariedade*. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n 17 (2), jan 1996, p. 138 – 142.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ PÉREZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA. S. Á. *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EdUFAL, 2007.

SANTOS, Lucíola P. C. P. Dilemas e Perspectivas na Relação entre Ensino e Pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, pp. 11-26.

SOUZA, J. P. M. *Epistemologia da Educação Física: análise da produção científica do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991-2008)*. 2011. Tese



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE
(Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de
Campinas, Campinas, 2011.

Recebido em 20/10/2017. Aceito: 22/11/2017.

Sobre as autoras e contato:

Adriana Lúcia Leal da Silva, Graduada em Educação Física, Mestranda do Programa de Pós-graduação:
Ensino em Ciências e Humanidades. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá-AM.
Universidade Federal do Amazonas- UFAM.

E-mail: drikaluleal@hotmail.com

Rosenir de Souza Lira, Profa. Dra. UFAM, Professora de Programa de Pós-graduação,
Universidade Federal do Amazonas- UFAM, colaborador na pesquisa.

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Profa. Dra. UFAM, Professora de Programa de Pós-
graduação, Universidade Federal do Amazonas- UFAM, orientadora da primeira autora.
E-mail: suelyanm@ufam.edu.br