

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANAÍNA WALKÍRIA BRITO E SILVA

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA STRICTO SENSU DOS PROFESSORES DO CURSO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:
DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS
EPISTEMOLÓGICAS**

INHUMAS-GO

2023

JANAÍNA WALKÍRIA BRITO E SILVA

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA STRICTO SENSU DOS PROFESSORES DO CURSO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:
DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS
EPISTEMOLÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof.º Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes

INHUMAS-GO
2023

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SSI58 6p	<p>SILVA, Janaína Walkíria Brito e A produção acadêmica stricto sensu dos professores do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás: desenvolvimento da formação, características e perspectivas epistemológicas / Janaína Walkíria Brito e SILVA; orientador Rodrigo Roncato Marques ANES. -- Inhumas, 2023. 294 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, 2023.</p> <p>1. Formação . 2. Produção acadêmica stricto sensu. 3. Educação Física. 4. Perspectivas Epistemológicas. I. ANES, Rodrigo Roncato Marques, orient. II. Título.</p>
-------------	---



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

Ata Nº **16** da sessão de Defesa de Dissertação de **JANAINA WALKIRIA BRITO E SILVA** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **trinta dias do mês de março de dois mil e vinte e três (30/03/2023)**, a partir das **9h**, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**A produção acadêmica stricto sensu dos professores do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás: desenvolvimento da formação, características e perspectivas epistemológicas**". Os trabalhos foram instalados pelo (a) Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida - PPGE/UEG (Membro Interno), Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura - PUC/GO (Membro Externo). Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo (a) Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de março de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes - PPGE/UEG
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida - PPGE/UEG (Membro Interno)

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura - PUC/GO (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **RODRIGO RONCATO MARQUES ANES, Docente de Ensino Superior**, em 30/03/2023, às 13:02, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RENATO BARROS DE ALMEIDA, Docente de Ensino Superior**, em 30/03/2023, às 13:04, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **PAULO ROBERTO VELOSO VENTURA, Docente de Ensino Superior**, em 30/03/2023, às 13:18, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **45085470** e o código CRC **5EFC1A91**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo
nº 202300020002763



SEI 45085470

JANAÍNA WALKÍRIA BRITO E SILVA

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA STRICTO SENSU DOS PROFESSORES DO CURSO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:
DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS
EPISTEMOLÓGICAS**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 30 de março de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes (Universidade Estadual de Goiás – PPGE/UEG)
Orientador/Presidente

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida (Universidade Estadual de Goiás – PPGE/UEG)
Membro interno

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura (Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC
Goiás)
Membro externo

Prof. Dr. Made Júnior Miranda (Universidade Estadual de Goiás – PPGE/UEG)
Suplente interno

Prof. Dr. Sérgio de Almeida Moura (Universidade Federal de Goiás – UFG)
Suplente externo

Inhumas - GO, 30 de março de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a todas as pessoas que me apoiaram durante esse processo formativo, e à Universidade Estadual de Goiás pelo financiamento dessa pesquisa.

À minha amada mãe Maria Joaquina, e à minha querida irmã Jocasta, pelo apoio, afeto e incentivo, em todos os momentos da minha vida. E por compreenderem a minha ausência em vários momentos durante esses dois anos de mestrado. À minha prima Amanda pela companhia. Aos meus amigos e companheiros de quatro patas Ariel, Zequinha e Pituquinho.

Aos queridos amigos Paula e Lucas, por me receberem na casa deles quando precisei.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes, por ter me aceitado como orientanda, pela confiança depositada e por ter compreendido as minhas limitações. Sinto muita gratidão por ser sua primeira orientanda de mestrado. Aprendi muito com você, principalmente o cuidado com o zelo e o rigor teórico/metodológico, e por ter concedido essa oportunidade de tornar-me uma pesquisadora, formada num programa público e gratuito.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Inhumas, e aos meus colegas da primeira turma, que de forma tão corajosa aceitaram o desafio de estudarem durante um período tão doloroso, de isolamento social.

Aos professores, Dr. Renato Barros de Almeida e, Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura, pelas reflexões e sugestões apresentadas ao estudo durante o exame de qualificação.

Aos amigos que o mestrado me deu: Higo, Hortência, Priscila e Reinaldo. Obrigada pela escuta atenta e pelo apoio em momentos tão difíceis. A nossa amizade construída é algo precioso. Levarei vocês para a vida.

A todos vocês, o meu muito obrigada! Sou eternamente grata.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é vinculada à linha de pesquisa “Trabalho, Estado e Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária (UnU) Inhumas, integra os projetos desenvolvidos pelo Corpo e Mente - Grupo de Pesquisa sobre Formação e Intervenção profissional em Educação Física (UEG/CNPq), e tem como objeto de estudo a produção acadêmica dos professores do curso de Educação Física (EF) da UEG. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, aborda o tema da produção acadêmica de professores de EF, com o foco na realidade da formação em nível *stricto sensu* dos docentes da UEG. O problema de pesquisa é apresentado por meio da seguinte questão: Qual o atual desenvolvimento e caracterização da produção acadêmica em nível *stricto sensu* dos docentes efetivos que atuam no curso de formação superior em EF da UEG? A investigação buscou sustentação nos fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético, para construir uma análise que reconhece a produção acadêmica como expressão do trabalho humano, historicamente situado, onde repercutem as contradições da própria realidade. A abordagem de pesquisa é qualitativa, tendo como objetivo geral compreender o desenvolvimento da formação em nível *stricto sensu* dos professores efetivos que atuam no curso de formação superior em EF da UEG a partir da caracterização de suas produções acadêmicas (dissertações e teses) e dos fundamentos lógicos e epistemológicos que as sustentam. A formulação dos objetivos específicos contribuiu para processo de investigação e exposição da pesquisa, considerando os quatro capítulos que a compõe, propondo: analisar o desenvolvimento histórico do conhecimento científico, bem como as contradições e desafios da produção acadêmica no âmbito da universidade e da pós-graduação (PG) brasileira, em particular na área da EF; investigar dados e elementos históricos que contribuem para revelar o desenvolvimento e a caracterização do curso de EF da UEG e dos professores efetivos que a ele estão vinculados; compreender o desenvolvimento da produção acadêmica (dissertações e teses) dos professores efetivos do curso de EF da UEG, considerando a análise acerca dos vínculos com áreas de conhecimento, temas, fundamentos lógicos e epistemológicos, e pressupostos gnosiológicos e ontológicos que as sustentam. A análise foi realizada considerando a amostra representada por 44 dissertações e 22 teses, produzidas por professores que atuam em uma das quatro UnU da UEG onde há o curso de EF –ESEFFEGO, Quirinópolis, Itumbiara e Porangatu. Pelo estudo e leitura das produções foi possível apreender que a formação em nível *stricto sensu* dos professores do curso de EF da UEG requer maior avanço, especialmente no doutorado; a formação tem ocorrido predominantemente na Região Centro-Oeste e no Estado de Goiás; a produção acadêmica tem sido concluída em diversos programas de pós-graduação (PPG), vinculados às diferentes áreas de conhecimento, resultando em pesquisas que tratam de diferentes temas. No aprofundamento da investigação, buscamos nos fundamentar na sistematização da Matriz Epistemológica, e estabelecemos como recorte a análise de 07(sete) teses que evidenciaram tratar sobre a EF, a fim de apreender os fundamentos lógicos e epistemológicos que têm caracterizado tais produções. Os resultados evidenciaram a presença de uma diversidade epistemológica, com 03 (três) teses fundamentas no materialismo histórico-dialético, 02(duas) articuladas ao pensamento pós-moderno, 01 (uma) correspondente ao positivismo e 01 (uma) orientada pela fenomenologia. Entre essas 07 (sete) teses as principais temáticas investigadas foi epistemologia, formação profissional e mundo do trabalho. Com relação à concepção de ciência e EF sustentada nessas produções, ressaltamos maior rigor e clareza nas teses que se fundamentam nos pressupostos gnosiológicos e ontológicos do materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: formação; produção acadêmica; Educação Física.

ABSTRACT

This master's thesis is linked to the line of research "Work, State and Educational Policies" of the Graduate Program in Education (PPGE) of the State University of Goiás (UEG) - University Unit (UnU) Inhumas, integrates the projects developed by Corpo e Mente - Research Group on Training and Professional Intervention in Physical Education (UEG/CNPq), whose object of study is the academic production of teachers of the Physical Education (PE) course at UEG. It is bibliographical research, addressing the issue of the academic production of PE teachers, with a focus on the reality of training at the stricto sensu level of UEG teachers. The research problem is presented through the following question: What is the current development and characterization of academic production at the stricto sensu level of effective professors who work in the higher education course in PE at UEG? The investigation sought support in the theoretical foundations of historical-dialectical materialism, to build an analysis that recognizes academic production as an expression of human work, historically situated, where the contradictions of reality itself have an impact. The research approach is qualitative, with the general objective of understanding the development of training at the stricto sensu level of effective teachers who work in the higher education course in PE at UEG, based on the characterization of their academic productions (dissertations and theses) and the fundamentals logical and epistemological principles that support them. The formulation of specific objectives contributed to the research process and exposition of the research, considering the four chapters that compose it, proposing: to analyze the historical development of scientific knowledge, as well as the contradictions and challenges of academic production within the scope of the university and postgraduate studies. Brazilian graduation (PG), particularly in PE; investigate data and historical elements that contribute to reveal the development and characterization of the PE course at UEG and the effective teachers who are linked to it; understand the development of the academic production (dissertations and theses) of effective professors of the PE course at UEG, considering the analysis of the links with areas of knowledge, themes, logical and epistemological foundations, and epistemological and ontological assumptions that support them. The analysis was carried out considering the sample represented by 44 dissertations and 22 theses, produced by professors who work in one of the four UnU of UEG where there is the PE course –ESEFFEGO, Quirinópolis, Itumbiara and Porangatu. Through the study and reading of the productions, it was possible to apprehend that the training at the stricto sensu level of PE course teachers at UEG requires greater progress, especially at the doctoral level; training has occurred predominantly in the Midwest Region and in the State of Goiás; academic production has been completed in several postgraduate programs (PPG), linked to different areas of knowledge, resulting in research dealing with different topics. In deepening the investigation, we sought to base ourselves on the systematization of the Epistemological Matrix, and we established as a cut the analysis of 07 (seven) theses that showed to deal with PE, in order to apprehend the logical and epistemological foundations that have characterized such productions. The results showed the presence of an epistemological diversity, with 03 (three) theses based on historical-dialectical materialism, 02 (two) articulated to postmodern thought, 01 (one) corresponding to positivism and 01 (one) guided by phenomenology. Among these 07 (seven) theses, the main themes investigated were epistemology, professional training and the world of work. Regarding the conception of science and PE sustained in these productions, we emphasize greater rigor and clarity in the theses that are based on the epistemological and ontological assumptions of historical-dialectical materialism.

Keywords: formation; academic production; Physical education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 Títulos e ementas dos GTT do CBCE

163

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Distribuição geográfica dos PPGEF nas regiões do Brasil	110
Quadro 02	Cursos Avaliados e reconhecidos na área da Educação Física	112
Quadro 03	PPGEF na Região Centro-Oeste	113
Quadro 04	Titulação docente no Curso de EF da UEG	119
Quadro 05	Áreas, programas, região, IES, estado e ano de defesa dos docentes Mestres da UnU ESEFFEGO	122
Quadro 06	Áreas, programas, região, IES, estado e ano de defesa dos docentes Mestres da UnU Quirinópolis	125
Quadro 07	Áreas, programas, região, IES, estado e ano de defesa dos docentes Mestres da UnU Itumbiara	126
Quadro 08	Titulação dos docentes doutores da UnU ESEFFEGO	128
Quadro 09	Titulação dos docentes doutores da UnU Quirinópolis	129
Quadro 10	Titulação dos docentes doutores da UnU Itumbiara	130
Quadro 11	Caracterização das dissertações dos docentes da UnU	166
Quadro 12	Caracterização das dissertações dos docentes da UnU	174
Quadro 13	Caracterização das dissertações dos docentes da UnU	177
Quadro 14	Caracterização das teses dos docentes da UnU ESEFFEGO	180
Quadro 15	Caracterização das teses dos docentes da UnU Quirinópolis	185
Quadro 16	Caracterização das teses dos docentes da UnU Itumbiara	187
Quadro 17	Teses selecionadas como amostra para análise epistemológica	196
Quadro 18	Caracterização das teses pelas teorias do conhecimento	201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Principais temáticas identificadas nas dissertações da UnU ESEFFEGO	169
Gráfico 02	Principais temáticas identificadas nas dissertações da UnU Quirinópolis	175
Gráfico 03	Principais temáticas identificadas nas dissertações da UnU Itumbiara	178
Gráfico 04	Principais temáticas identificadas nas teses da UnU ESEFFEGO	182
Gráfico 05	Principais temáticas identificadas nas teses da UnU Quirinópolis	186

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CONBRACE	Congresso Brasileira de Ciências do Esporte
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DED	Departamento de Educação Física e Desportos
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física
DF	Distrito Federal
EF	Educação Física
EEFEX	Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos do Rio de Janeiro
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física de Goiás
ESEFFEGO	Escolar Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás
ESEF- UPE	Escola Superior de Educação Física da Universidade de
ES	Espirito Santo
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas
FEF	Faculdade de Educação Física
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FEE	Fundação Estadual de Esportes
FESP/UPE	Fundação Universidade de Pernambuco
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GO	Goiás
GCE	Grupo de Consultoria Externa
GTTs	Grupos de Trabalhos Temáticos
IES	Instituições de Ensino Superior
IF-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de
SULDEMINAS	Minas Muzambinho
INEP	Instituto de Estudos Pedagógicos-
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Lula	Luis Inácio da Silva
MA	Maranhão
MT	Mato Grosso
MS	Mato Grosso do Sul
MG	Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação

MIT	Massachusetts Institute of Technology
MEC	Ministério da Educação
MA	Maranhão
OMC	Organização Mundial do Comércio
PR	Paraná
PE	Pernambuco
PNPG	Plano Nacional da Pós-Graduação
PG	Pós-graduação
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
SE	Sergipe
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UCB	Universidade Católica de Brasília
UnB	Universidade de Brasília
UNILEON	Universidade de León
USP	Universidade de São Paulo
UDF	Universidade do Distrito Federal
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal de Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UGF	Universidade Gama Filho
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande
USJT	Universidade São Judas Tadeu
UnU	Unidade Universitária
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	26
O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: HISTÓRIA E TEORIAS DO CONHECIMENTO	26
1.1 A produção do conhecimento e a ontologia do ser social.....	27
1.2 O desenvolvimento do conhecimento científico.....	38
1.3 A lógica como método de análise e produção do conhecimento	49
1.4 A relação entre o material e o espiritual: problema basilar da filosofia	62
1.4.1 <i>Idealismo filosófico</i>	63
1.4.2 <i>Materialismo filosófico</i>	66
CAPÍTULO 2	70
UNIVERSIDADE, PRODUÇÃO ACADÊMICA E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	70
2.1 O desenvolvimento histórico da universidade brasileira	71
2.2 A universidade pública brasileira e a produção do conhecimento na contemporaneidade	89
2.3 As políticas e as perspectivas direcionadas para a pós-graduação em nível stricto sensu	95
2.4 A pós-graduação stricto sensu em Educação Física	104
2.4.1 <i>A pós-graduação stricto sensu em Educação Física na Região Centro-Oeste</i>	113
2.5 O desenvolvimento da formação stricto sensu dos professores do curso de EF da UEG.	117
CAPÍTULO 3	132
O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO E DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEG	132
3.1 Análise histórica da UEG e considerações sobre suas transformações administrativas	133
3.2 O percurso e desenvolvimento do curso de EF na UEG.....	146
3.3 A caracterização da produção acadêmica em nível stricto sensu dos docentes que compõe a atual estrutura do curso de Educação Física da UEG	160
CAPÍTULO 4	189
A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEG	189
4.1 Sistematização da análise epistemológica das produções acadêmicas dos docentes do curso de EF da UEG	190
4.2 O positivismo.....	203
4.2.1 <i>O positivismo revelado na produção acadêmica</i>	210
4.3 A fenomenologia.....	216
4.3.1 <i>A fenomenologia revelada na produção acadêmica</i>	219
4.4 O materialismo histórico-dialético.....	226
4.4.1 <i>O materialismo histórico-dialético revelado na produção acadêmica</i>	233
4.5 O pensamento pós-moderno	249
4.5.1 <i>A teoria pós-moderna revelada na produção acadêmica</i>	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS	264
ANEXO	287
ANEXO A- MATRIZ EPISTEMOLÓGICA	288
APÊNDICES	290
APÊNDICE A- PERFIL DOS DOCENTES	291
APÊNDICE B – MESTRADO	291
APÊNDICE C – DOUTORADO	292

APÊNDICE D- PLANILHA (EXCEL) PARA COLETA EPISTEMOLÓGICA - DOUTORADO.....	292
---	------------

INTRODUÇÃO

o conhecimento é uma atividade histórica, que se encontra em contínuo devir, e o mínimo que se exige de um professor é que ele acompanhe o desenvolvimento do saber de sua área; mas além disso, impõe-se a postura investigativa porque o conhecimento é um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são consequências de processos de produção dos mesmos.

(Antônio Joaquim Severino, 2008, p. 13-14)

A epígrafe nos auxilia a sustentar a compreensão de que o movimento de produção do conhecimento representa o movimento da própria história. Nesse sentido, ele avança em permanente transformação, em busca de novas respostas, superações, entendimentos e resultados que possibilitem atender as necessidades humanas e sociais num determinado tempo histórico.

Como atividade histórica, portanto, o conhecimento transforma e se desenvolve. Com a exposição de respostas, estimula a produção de novos questionamentos e com eles reflexões capazes de subsidiar o aprendizado, a formação humana e a produção de novos objetos a serem conhecidos. Revela-se como imprescindível para a constituição do próprio homem, sua sociabilidade e capacidade de exercer autonomia, na medida em que o possibilita a produção de ideias, instrumentos e ferramentas capazes de subsidiar suas diversas práticas sociais e educativas, como também provocar uma postura investigativa em busca de novas respostas para atender demandas decorrentes da transformação da própria realidade.

Por essa razão, como reforça Severino (2008), o conhecimento deve ser perseguido pelo professor. Somente pela busca do conhecimento o professor pode se desenvolver e revelar-se capaz de se exercer um trabalho educativo e formativo articulado à própria história e ao seu desenvolvimento. Isto acaba impondo aos docentes a mobilização em busca do que vem sendo produzido e acumulado historicamente, sobretudo em torno da área a qual têm se dedicado a estudar e ensinar, além de promover a busca pela produção de novos processos de construção de objetos, capazes de contribuir com o desenvolvimento do próprio conhecimento.

Desse modo, compreender como os professores têm se desenvolvido no processo de aquisição e produção do conhecimento coloca-se como fundamental, uma vez que pode contribuir para revelar o compromisso com sua prática especialmente social, com a história e,

particularmente, com o desenvolvimento da área de conhecimento a qual se vincula e têm se dedicado trabalhar. Pode ainda contribuir para expor como tal compromisso tem repercutido no contexto social e educativo no qual atuam, seja do ponto de vista mais amplo (nacional ou regional) ou do ponto de vista mais específico (local), representado por uma escola, universidade ou um curso de graduação onde atua.

Entendemos que a análise sobre o desenvolvimento de um curso de graduação, por exemplo, pode ser conduzida para que seja interpretado em articulação com o movimento da formação e da produção do conhecimento dos professores que a ele se vinculam. Este movimento é feito em função das exigências, necessidades e possibilidades de realização da formação continuada para atuar na graduação e na educação superior, o que pode ocorrer por meio da realização de pesquisas materializadas em produções acadêmicas, em nível *stricto sensu*, representadas por dissertações de mestrado e teses de doutorado.

O conjunto dessas produções acadêmicas mencionadas (dissertações e teses) podem fornecer elementos e subsídios importantes para compreendermos o desenvolvimento da própria história ou do contexto ao qual os docentes se vinculam. Elas revelam como o processo formativo veio ocorrendo, seus desafios, contradições, bem como suas contribuições e reflexos sobre a universidade, sobre um determinado curso de graduação e sobre todos os sujeitos envolvidos nesses espaços de formação, como alunos e professores. A partir desse entendimento, sustentamos a ideia de que as produções acadêmicas, como conhecimentos que dialogam com o desenvolvimento da história,

em alguma medida, apresentam contribuições para o desenvolvimento humano e social. Apesar de nem sempre manifestarem imbricações com as diferentes práticas sociais e nela produzirem influências diretas, podem revelar sentidos e conceitos que, engendrados por um movimento dialético decorrente de dados tempo e espaço de vida e de relações estabelecidas, expressam uma nova orientação para nossa formação e para o modo como nos organizamos socialmente. Fornecem-nos elementos e subsídios que, direta ou indiretamente, podem refletir no modo como passamos a compreender [os diferentes objetos da realidade], bem como no significado que atribuímos [a eles]. Pois, articuladas a uma determinada concepção de ciência, as produções acadêmicas revelam, possivelmente, conceitos que, necessariamente, encontram-se articulados a um [posicionamento teórico e epistemológico] (ANES, 2017, p. 14).

No nosso caso, o interesse em analisar o desenvolvimento e a caracterização das produções acadêmicas de professores de uma determinada área de conhecimento e curso de graduação, representada pela EF da UEG, está diretamente sustentado e relacionado à compreensão apresentada na citação acima.

Tal interesse tem origem ainda num outro momento da minha formação acadêmica, logo após a realização do curso de graduação em EF, finalizada em 2008, na UnU de Quirinópolis da UEG, quando, na perspectiva de dar andamento a minha formação continuada *stricto sensu*, a proposta de realização de um estudo epistemológico em produções acadêmicas que tivessem como objeto de investigação o corpo e a corporeidade, especialmente aquelas publicadas na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, me motivava.

Desde então, permaneceu o meu interesse pela análise da produção acadêmica de professores vinculados a EF, minha área de formação inicial. E, de modo mais recente, esse interesse me mobilizou a pensar uma proposta de pesquisa que pudesse analisar a produção acadêmica dos professores que constituem o quadro de docentes do curso de EF da UEG, justificado pelo fato de entender que houveram transformações vivenciadas pelo referido curso que muito o distancia da realidade à qual presenciei entre os anos de 2005 a 2008, quando realizei minha formação inicial, momento em que todos os docentes do contexto da UnU de Quirinópolis, até então majoritariamente vinculados institucionalmente por meio do regime de contrato temporário de trabalho, possuíam apenas a formação em nível *lato sensu*.

O interesse por essa proposta de pesquisa foi fortalecido a partir de levantamentos bibliográficos¹ e estudos em produções acadêmicas, que também se dedicaram a considerar a análise de dissertações e teses como caminho importante para interpretar as perspectivas de formação e as orientações teóricas e epistemológicas defendidas por determinados grupos de pesquisadores e professores da área da EF. Dentre essas produções acadêmicas destacamos o caso de Vieira (2017), que se dedicou a analisar as produções dos docentes que atuam em cursos de EF no Maranhão; o estudo de Silva (2017), que investigou os conceitos de corpo, cultura e sociedade em dissertações e teses na área da EF do Nordeste; a investigação de Pinho (2017), que analisou as possibilidades pedagógicas, sociais e políticas desenvolvidas nas dissertações e teses que tratam sobre formação profissional na EF, com vistas a superar os conflitos relacionados às políticas para a formação na área; o caso de Almeida (2018), que se

¹ Esse levantamento bibliográfico foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>), pela necessidade de identificarmos as pesquisas produzidas no âmbito dos PPGE e PPGEF que tem como objeto de estudo a produção do conhecimento em EF. Estabelecemos 2016 a 2021 como recorte temporal, e utilizamos três unitermos diferentes para busca: “produção do conhecimento”; “produção acadêmica”; e “produção do conhecimento em EF”. Após, estabelecemos critérios de seleção, considerando a análise do título, ano de defesa, o objetivo geral e o problema de pesquisa, chegamos ao total de 10 (dez) produções, 8 (oito) dissertações e 2 (duas) teses, as quais tratamos como suporte científico para a dissertação ora apresentada, especialmente 7 (sete) delas, que analisaram especificamente dissertações e tese.

dedicou a investigar a concepção de trabalho docente presente nas produções acadêmicas de Programas de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF) do Brasil; o caso de Melo (2018), que analisou as tendências onto-epistemológicas da produção acadêmica em EF a partir das noções de ciência e conhecimento das dissertações defendidas nos PPGE das Universidades Públicas do Estado do Pará - Universidade Federal do Para (UFPA) e Universidade Estadual do Para (UEPA); o caso de Santos (2018), que investigou a implicação da concepção sobre formação de professores em dissertações e teses que trataram sobre Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); e por fim, o caso de Silva Junior (2019), que tratou das tendências teóricas e científicas da produção acadêmica dos professores doutores das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Centro-Oeste brasileiro.

A partir do que foi possível apreender dos estudos sobre as pesquisas que se dedicaram a analisar produções acadêmicas (dissertações e teses), reconhecemos aproximações entre elas por se tratarem de investigações bibliográficas e epistemológicas, e por entenderem que, no movimento da produção acadêmica na área da EF, há como refletir sobre o desenvolvimento científico, sobre as tendências teóricas e epistemológicas das pesquisas, sobre suas características e sobre os impactos para a formação de professores. Identificamos, também, que tais produções são esclarecedoras na medida em que contribuem para expor as lacunas e os desafios que precisam ser enfrentados pela própria área e por seus pesquisadores, considerando determinados recorte temáticos e/ou particularidades regionais.

Seguindo essa mesma perspectiva, que localiza a análise da produção acadêmica como percurso científico importante para contribuir com reflexões que possam revelar o desenvolvimento da história, e particularmente os aspectos que envolvem as tendências, caracterizações e desenvolvimentos de determinadas áreas, temáticas, cursos e contextos formativos, apresentamos essa pesquisa de dissertação de mestrado, com o foco sobre as produções acadêmicas dos professores do curso de EF da UEG. Isto nos permite, no limite, expressar a relevância da pesquisa ora produzida, considerando que não identificamos estudos que tenham tratado especificamente sobre a formação e a produção *stricto sensu* dos docentes inseridos no contexto mencionado, e reconhecendo sua possibilidade de contribuir para pensar e refletir sobre o desenvolvimento acadêmico e científico de um curso histórico² e importante para a formação de professores na Região Centro-Oeste.

² Em 2022 o curso de EF da UEG completou 60 anos, considerando sua criação a partir da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFFEGO), em 1962. Hoje a ESEFFEGO compõe a estrutura acadêmica e administrativa da UEG, conforme poderá ser visto no terceiro capítulo dessa dissertação.

Esta pesquisa de mestrado acadêmico na área da Educação é vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do PPGE, da UnU de Inhumas da UEG, e integra os trabalhos que tratam sobre pesquisa e formação de professores desenvolvidos no Corpo e Mente: Grupo de Pesquisa sobre formação e intervenção profissional em EF, vinculado à UEG e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O tema de estudo definido é a produção acadêmica de professores de EF, com o foco na realidade da formação em nível *stricto sensu* dos docentes da UEG. Este tema foi tratado e investigado com os fundamentos do pensamento materialista histórico dialético, por meio do qual atribuímos à produção acadêmica o sentido de trabalho, considerando-a como forma e processo pelo qual o ser humano consegue se manifestar e exteriorizar para desvelar a realidade na qual está inserido e, com isso, intervir, transformar ou adaptar-se a essa realidade, satisfazendo, assim, as suas necessidades ao mesmo tempo em que forma e transforma a si mesmo, pela sua capacidade ontológica de exercer trabalho (ANES, 2018; DUARTE, 2009). Com isso, a produção acadêmica, enquanto trabalho, ocorre pela sua relação direta com uma intencionalidade estabelecida, que é conhecer e produzir um novo saber, numa relação dialética entre o sujeito e objeto.

Ao dar esse sentido à produção acadêmica dos professores do curso de EF da UEG, entendemos que isso podem= contribuir para revelar a forma como os docentes estão se formando em nível *stricto sensu*, os desafios dessa formação, as temáticas privilegiadas, e, também, a forma como têm, ou não, se posicionado teoricamente e epistemologicamente acerca dos objetos investigados, contribuindo, conseqüentemente, para estabelecer um determinado perfil acadêmico para o referido curso de graduação.

O delineamento da pesquisa partiu de alguns questionamentos que nos mobilizaram, na perspectiva de produzir respostas que possam contribuir para compreender a realidade do curso de EF da UEG, com centralidade na análise acerca da produção acadêmica *stricto sensu* dos professores. Dentre estas questões estão: Qual o quantitativo de docentes efetivos com mestrado e doutorado que atuam no curso de formação superior em EF da UEG? Qual o perfil e a caracterização da formação acadêmica desses docentes? Em quais áreas de conhecimento da PG *stricto sensu* as dissertações e teses desses docentes foram produzidas? As produções acadêmicas destes docentes foram realizadas em quais IES, Estados e Regiões do país? Quando as produções acadêmicas foram realizadas? Quais as temáticas privilegiadas e em que medida apresentam relação com a EF? Quais os fundamentos lógicos e epistemológicos estão presentes nas produções acadêmicas?

O conjunto dessas questões contribui no estabelecimento dos caminhos a serem utilizados para analisar e compreender a realidade investigada, guiando-nos para encontrar um conjunto de respostas que, pelo trato e análise dos dados, possa auxiliar a responder ao seguinte questionamento definido como problema de investigação para esta pesquisa: Qual o atual desenvolvimento e a caracterização da produção acadêmica em nível *stricto sensu* dos docentes efetivos que atuam no curso de formação superior em EF da UEG?

Mediante o exposto, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos, que foram formulados com a perspectiva de organizar o percurso científico produzido e a exposição da pesquisa, considerando que se trata de uma investigação caráter compreensiva, pautada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético.

O objetivo geral foi compreender o desenvolvimento da formação em nível *stricto sensu* dos professores efetivos que atuam no curso de formação superior em EF da UEG a partir da caracterização de suas produções acadêmicas (dissertações e teses) e dos fundamentos lógicos e epistemológicos que as sustentam. E os objetivos específicos propõem: analisar o desenvolvimento histórico do conhecimento científico, bem como as contradições e desafios da produção acadêmica no âmbito da universidade e da PG brasileira, em particular na área da EF; investigar dados e elementos históricos que contribuem para revelar o desenvolvimento e a caracterização do curso de EF da UEG e dos professores efetivos que a ele estão vinculados; compreender o desenvolvimento da produção acadêmica (dissertações e teses) dos professores efetivos do curso de EF da UEG, considerando a análise acerca dos vínculos com áreas de conhecimento, temas, fundamentos lógicos e epistemológicos, e pressupostos gnosiológicos e ontológicos que as sustentam.

A organização metodológica adotada nessa pesquisa e a forma como a investigação do tema está sustentado nos fundamentos do pensamento materialista histórico-dialético, como já mencionado anteriormente. Trata-se da teoria social de Marx (2008), que se situa no real, no histórico, na teoria, na ciência, a qual pensa e questiona sobre as relações contraditórias e conflitantes da sociedade burguesa, pensamento este que fixa no processo de desvelamento, por meio da interpretação do desenvolvimento e da transformação dos fatos nessa forma de sociabilidade. Como explicado por Frigotto (2010, p. 86), esse método aponta que “há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção de conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”.

Ainda sobre esse método, afirma-se que ele é “o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto” (PAULO NETTO, 2011, p. 28), a sociedade burguesa com as suas determinações históricas

estabelecidas pelo modo capitalista de produção. E foi a partir do seu objeto investigativo, isto é, da sociedade burguesa, que Marx propôs a questão de como conhecê-lo, ou seja, colocou-se a questão do caminho investigativo, o método. Segundo Paulo Netto (2011), para Marx o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, que envolve a sua estrutura e dinâmica, sua existência real, separada dos desejos e pretensões pessoais do pesquisador. Isto é, ele é o conhecimento do concreto (o concreto pensado) que se dá pelo movimento do abstrato ao concreto, sendo a única forma que o nosso cérebro se apropria do mundo, porque é o que constitui a realidade.

Assim, pode-se compreender que o método para Marx expressa uma postura e concepção de mundo, um método que vai a raiz da realidade, sendo unidade de teoria e prática (a práxis) para buscar a transformação e a síntese no âmbito do conhecimento científico e da realidade histórica que não é determinística, fixa e imutável (FRIGOTTO, 2010).

Com relação à abordagem, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, que, na perspectiva história-dialética,

parte da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 129, *grifos do autor*).

Assim, a preocupação não se restringe à “compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130), mas, também pela historicidade, busca-se revelar o que pode não estar visível ou observável, com a finalidade de contribuir com o avanço e desenvolvimento do conhecimento acerca do objeto.

Pelo delineamento, trata-se de uma pesquisa exploratória por “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123). Ao mesmo tempo que, pela natureza das fontes utilizadas e no tratamento dado ao nosso objeto de estudo, caracteriza-se como pesquisa tipo bibliográfica, definida como uma pesquisa feita a partir do registro/acervo disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos/virtuais, como livros, periódicos, artigos, dissertações, teses etc. Para tanto, “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Quanto à análise dos dados, num processo investigativo para se produzir conhecimentos, buscamos considerar como etapa que

representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. [Isso porque] é no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as reações entre a parte e a totalidade (FRIGOTTO, 2010, p. 98).

Os dados empíricos referem-se especificamente às informações relativas as formações em nível *stricto sensu* de 44 (quarenta e quatro) professores efetivos, com formação inicial em EF, que atuam no curso de EF da UEG em uma das 04 (quatro) UnU dos Municípios do Estado de Goiás: UnU ESEFFEGO (Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás) /Goiânia; UnU Quirinópolis; UnU Itumbiara; e UnU Porangatu. E mais especificamente às informações coletadas das produções *stricto sensu* dos professores³ mestres e doutores, considerando 35 (trinta e cinco) vinculados à UnU ESEFFEGO – sendo 35 mestres e, destes, 18 doutores; 06 (seis) vinculados à UnU Quirinópolis – sendo 06 mestres e, destes, 03 doutores; 03 (três) vinculados à UnU Itumbiara – sendo 03 mestres e, destes, 01 doutor.

Os dados foram sistematizados buscando apreender, sequencialmente, informações relacionadas ao(à):

- Desenvolvimento da formação dos docentes no mestrado e doutorado, considerando a análise sobre as áreas de conhecimento, os PPG, Regiões e estados do país e o período em que as formações foram realizadas;
- Caracterização das dissertações e teses relacionadas aos estudos e temáticas produzidas, considerando a análise dos títulos das produções, resumos e palavras-chave;
- Aos fundamentos lógicos e epistemológicos que sustentam as produções acadêmicas, especificamente as teses de doutorado dos docentes que realizaram estudos relacionados à EF, considerando a análise sobre os objetos de estudo, problemas de pesquisa, objetivos, aspectos teóricos e metodológicos, e pressupostos gnosiológicos e ontológicos.

A organização desses dados referentes à formação e às produções dos professores foi realizada por meio de leituras, fundamentadas na sistematização proposta por Lima e Mito (2007) para a pesquisa tipo bibliográfica, cuja sequência é composta pelas etapas de leitura

³ Até o momento de coleta e análise dos dados, não foi identificado professor efetivo com formação *stricto sensu* no curso de EF da UnU Porangatu da UEG.

exploratória, seletiva, reflexiva e interpretativa. E ainda, para investigar os fundamentos lógicos e epistemológicos, estabelecemos como recorte as teses de doutorado as quais identificamos temas que estabelecem relação direta com a EF, e apoiamos na Matriz Epistemológica proposta Silva e Sánchez Gamboa (2014, p. 60-61) como instrumento científico, que nos permitiu uma análise que considerou a aproximação das referidas produções acadêmicas com as “tendências e correntes teórico-filosóficas que geralmente sustentam a produção científica brasileira”, cuja exposição realizamos no quarto capítulo.

Essa pesquisa está organizada em 4 (quatro) capítulos. No primeiro, realizamos a reflexão teórica sobre o desenvolvimento histórico do conhecimento científico, buscando compreender os elementos e as características teóricas e epistemológicas que constituem o conhecimento produzido por meio da lógica formal e da lógica dialética.

No segundo capítulo produzimos reflexões sobre como o conhecimento tem sido tratado, produzido e reproduzido no contexto histórico. Explicitando os mecanismos aos quais têm sido submetidos, que inclui a análise sobre espaços destinados à sua produção, e que no Brasil se dão especialmente na universidade e na PG *stricto sensu*. Isto nos permitiu avançar na compreensão da forma que o modo de se produzir conhecimento na universidade e na PG podem estar refletindo na EF, em particular na Região Centro-Oeste e no Estado de Goiás a partir da realidade da UEG.

No terceiro capítulo, tratamos da realidade da UEG e da historicidade que envolve o desenvolvimento da EF como área de formação nessa universidade. Isto nos possibilitou avançar para o processo de análise e interpretação dos conhecimentos que estão sendo produzidos pelos professores, identificando as produções acadêmicas, como estão organizadas e como foram realizadas (base material e concreta).

Por fim, no quarto capítulo, tratamos do aprofundamento dos dados relacionados à análise epistemológica das teses dos professores, os quais se dedicou a tratar de objetos de estudo relacionados à EF, considerando a relação que estabelecem com os fundamentos epistemológicos das teorias do conhecimento científico.

CAPÍTULO 1

O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: HISTÓRIA E TEORIAS DO CONHECIMENTO

Sócrates – Eis o que me suscita dúvidas, sem nunca eu chegar a uma conclusão satisfatória: o que seja, propriamente, conhecimento. Será que poderíamos defini-lo? Como vos parece? Qual de nós falará primeiro?

(Platão, *Teeteto*, 146^a)

O ser humano é um animal capaz de produzir o exercício da razão. Por isso, ele pode ser entendido como único ser capaz de pensar, questionar, conhecer a realidade, e, com isso, “não só quer entender a natureza⁴, mas transformá-la” (ZILLES, 2005, p. 15). O homem⁵, frente às suas demandas e necessidades, é movido pelo desejo de conhecer para promover mudanças e transformações sobre o meio, cujas realizações só são possíveis porque adquire a consciência a partir da sua capacidade ontológica de exercer trabalho – ação intencional sobre a natureza (LUKÁCS, 2013).

Não por acaso, desde o período clássico da humanidade é possível reconhecer no homem o desejo pelo conhecimento e uma inquietação acerca do que o conhecimento representa. Conforme expresso na epígrafe que abre este capítulo, o interesse pelo conhecimento pode ser apreendido no diálogo produzido pelo filósofo Platão, nomeado de *Teeteto*, em que o personagem Sócrates, após questionar o jovem estudante *Teeteto* sobre o que é o conhecimento, conclui: “Desse modo, *Teeteto*, conhecimento não pode ser nem sensação, nem opinião verdadeira, nem a explicação racional acrescentada a essa opinião

⁴ “Por natureza entendemos o conjunto dos seres que conhecemos no nosso universo, seres que precederam o surgimento dos primeiros grupos humanos e continuaram a existir e a se desenvolver depois desse surgimento. Ela se compõe de seres que podem ser agrupados em dois grandes níveis: aqueles que não dispõem da propriedade de se reproduzir (a natureza inorgânica) e aqueles que possuem essa propriedade, os seres vivos, vegetais e animais (a natureza orgânica)” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 47).

⁵ Nessa dissertação faremos o uso do termo “homem” para nos referirmos à condição humana de existir, seguindo também o mesmo sentido que é dado por autores usados como referências nesse capítulo, como Engels (2020), Lukács (2013) e Marx (2010).

verdadeira”. E na continuidade deste diálogo com *Teeteto* sobre o que o conhecimento representa chega-se ao seguinte entendimento: “E ainda estaremos, amigo, em estado de gravidez e com dores de parto a respeito do conhecimento, ou já se deu a expulsão de tudo?” (PLATÃO, 2001, 210b). Enfatizando a compreensão de Platão sobre o papel fundamental da maiêutica⁶ socrática no processo de investigação acerca do que é o conhecimento, por ser literalmente um “trabalho de parto do conhecimento” (PLATÃO, 2001, 184b) ou, dito de outra forma, um processo de parir o conhecimento por racional explicação.

Trata-se, portanto, de uma inquietação filosófica que conduziu e garantiu o percurso histórico da humanidade, possibilitando transformações que repercutiram no desenvolvimento de diferentes modelos de sociedade com níveis cada vez mais elevados de conhecimentos acumulados. Passamos da *Tékhne*⁷ à ciência moderna por meio do conhecimento produzido, acumulado e transformado pelo homem. No entanto, como parte do movimento histórico e social, e como produto do trabalho humano e da capacidade de o homem intervir para a transformação do meio, ao conhecimento foram atribuídos diferentes interesses e finalidades, os quais merecem ser compreendidos em função da influência que exercem sobre o modo como a sociabilidade humana veio sendo produzida e reproduzida ao longo do tempo.

Nesse sentido, considerando a importância de refletir teoricamente sobre o conhecimento e sobre as finalidades que lhe são atribuídas historicamente, com vistas a construir interpretações mais consistentes e qualificadas acerca do nosso objeto de estudo – as produções acadêmicas (teses e dissertações) de professores efetivos do curso de EF da UEG, entendemos ser pertinente para este capítulo o objetivo de compreender especificamente o desenvolvimento do conhecimento científico, considerando a análise sobre o pensamento moderno e as teorias que ainda hoje sustentam o modo de se produzir conhecimento.

1.1 A produção do conhecimento e a ontologia do ser social

⁶ A palavra maiêutica vem do grego *maieutiké*, criada por Platão, significa “a arte de realizar um parto, no caso, parto de uma ideia verdadeira”, ou ‘parto das almas’ realizado pelo método socrático” (CHAUÍ, 2002, p. 190;505). Devido a mãe de Sócrates ser parteira, esse método recebeu o nome de maiêutica socrática.

⁷ *Tékhne* (técnica) é “arte manual, técnica tudo que se referir à fabricação ou produção de algo que não é feito pela própria natureza é uma técnica e com exceção do político e do sábio, todos os outros ofícios são técnicos. Com exceção da teoria da ética e da política, todos as práticas são técnicas. É um saber prático obtido por experiência e realizado por habilidade” (CHAUÍ, 2002, p. 511, 512, 141). Para os gregos, arte e técnica eram inseparáveis das ideias de estratégia e de saber-fazer, ou de um saber prático engenhoso e eficaz, diferentemente dos modernos que compreende a técnica como algo a ser utilizado para criar alguma coisa, já para os gregos ela era para transformar uma matéria em alguma coisa que estava pronta para receber (CHAUÍ, 2002).

A busca pela compreensão do conhecimento e do seu desenvolvimento histórico nos convoca ao resgate da interpretação de sua dimensão ontológica. Este é o caminho que assumimos como o único capaz de produzir uma análise crítica, fundada nos preceitos da dialética materialista, a qual é reveladora das transformações sociais, suas contradições e repercussões no desenvolvimento do homem e sua possibilidade de se relacionar e intervir de modo consciente sobre a realidade.

A crítica ontológica, portanto, entendida como ontologia⁸ histórico-dialética (LUKÁCS, 2013) nos oferece a possibilidade de restaurar o entendimento sobre a gênese da produção do conhecimento e sobre como seu desenvolvimento está dialeticamente associado ao movimento histórico da própria realidade, à constituição do homem como ser social e sua capacidade de manifestar consciência, agindo intencionalmente para responder a suas necessidades e garantir a reprodução de sua existência.

Nessa perspectiva, compreender o conhecimento, ou como o conhecimento tem sido produzido no atual estágio de manifestação social do homem, requer o retorno à sua forma mais original e primitiva, com a finalidade de destacarmos seu movimento, desenvolvimento e os saltos qualitativos alcançados (LUKÁCS, 1978). Isso nos conduz, no desenvolvimento deste item, a analisar a constituição do homem como ser social, o desenvolvimento de sua consciência e sua possibilidade de produzir conhecimento, considerando sua capacidade ontológica de exercer trabalho.

Ontologicamente o trabalho se expressa pela objetivação exclusivamente humana, pela exteriorização do homem no mundo, em função da busca permanente para estabelecer relação e mediação com a natureza, transformando-a para alcançar produtos que possam satisfazer suas necessidades e garantir sua existência concreta. Trata-se, portanto, do movimento histórico pelo qual emerge “a própria humanidade do ser humano, sua característica humana, ou ainda, nas palavras de Marx, o seu ‘ser genérico’” (ANTUNES, 2016, p. 30).

Para qualificar este entendimento, é apropriado retomar as reflexões de Friedrich Engels apresentadas no texto de 1876, intitulado *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, em que demonstra como o trabalho criou o próprio homem, por ser “a condição básica e fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 2020, p. 421).

⁸ “Ontologia ou teoria do ser: estuda a origem, a essência e a causa 1ª do cosmos, da vida e do pensamento; e a relação entre o ser e o pensamento” (BAZARIAN, 1985, p.39).

De acordo com Engels (2020), foi o desenvolvimento das mãos que permitiu a transição do macaco ao homem⁹. Os macacos usavam as mãos de forma diferente dos pés. Elas eram de uso exclusivo para trepar, recolher e sustentar os alimentos, construir ninhos nas árvores, empunhar um pedaço de pau ou bombardear com frutos e pedras. Por essa razão, os primatas acostumaram-se a abdicar de suas mãos ao caminhar pelo chão e, com isso, começaram a adotar a posição ereta, bípede. Dito de outra forma, passaram da posição quadrúpede ao bipedismo e isso se deu também em função do desenvolvimento em nível elevado do sistema nervoso ao longo de milênios.

Estes desenvolvimentos, ao mesmo tempo que possibilitaram transformações anatômicas e fisiológicas, foram fundamentais para que o homem alcançasse sua possibilidade de exercer trabalho. Por conseguinte, de frente às novas e complexas demandas e necessidades, a mão do homem foi “aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos” (ENGELS, 2020, p. 422 e 430), e essa distância é o que separa a mão primitiva dos macacos da mão humana e, também, é o que distingue e o eleva sobre os outros animais. Nesse sentido, “quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão” (ENGELS, 2020, p. 422 e 430).

Engels (2020) deixa claro que a mão é produto do trabalho e que o desenvolvimento dela, bem como o do trabalho, permitiu o domínio sobre a natureza, fazendo com que o homem expandisse os seus horizontes. Ademais, com a descoberta constante de novas propriedades naturais e possibilidades de intervenção sobre o meio, a humanidade passou a acumular estratégias mais eficientes para controlar objetos e garantir a manutenção do metabolismo social com a natureza.

Seguindo nesta interpretação, Engels (2020) observou que foi o trabalho o fator que distinguiu o surgimento da sociedade humana dos bandos de macacos, considerando o processo que perdurou por de centenas de milhares de anos. Como bem observado por Antunes (2016, p. 37-38), “onde quer que haja ser humano tem de haver trabalho”, haja vista que somente o ser humano realiza trabalho, sendo capaz de agir sobre o meio de modo intencional. Já as outras espécies de animais realizam “mudanças na natureza circundante, não trabalham”, pois o que fazem é satisfazer suas necessidades imediatas.

Paulo Netto e Braz (2012, p. 42) explicam que o “trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural”, e é isto que o distingue das atividades de

⁹ Segundo Paulo Netto e Braz (2012, p. 48), há indicações científicas que “permitem afirmar que foi dos primatas, (embora existam várias hipóteses), que surgiu a espécie humana”.

sobrevivência instintivas, biologicamente estabelecidas e realizadas por outras espécies animais. Pelas suas determinações genéticas, por exemplo, as abelhas, ao construírem suas colmeias, ou o João-de-Barro, ao construir sua casa, possuem uma relação imediata com a natureza que não leva em consideração a antecipação da atividade no pensamento, para fins de planejamento. Já o trabalho “exige instrumentos que vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 42), pois o homem, na perspectiva de impor sua vontade à natureza, busca intencionalmente compreender seu funcionamento e planejar mecanismos que possibilitem o alcance dos resultados esperados. Logo,

só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e conhecê-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2020, p. 431).

Engels (2020) ainda aponta que o trabalho começa com a elaboração de instrumentos para garantir a sobrevivência, e que a emancipação do homem em relação ao controle da natureza se deu a partir do uso do fogo e da domesticação dos animais. A partir disso, ele aprendeu a reagir diante das adversidades e das mudanças climáticas, vendo-se obrigado

a procurar habitação e a cobrir seu corpo para se proteger do frio e da umidade. Surgiram assim novas esferas de trabalho e com elas novas atividades, que afastaram ainda mais o homem dos animais (ENGELS, 2020, p. 429).

Isto posto, evidencia-se que as necessidades materiais de existência e reprodução do gênero humano (homens e mulheres) são historicamente determinadas, e que elas são respondidas por meio do trabalho, pela mediação que este estabelece entre homem e natureza. Por sua vez, essa mediação permite que o primeiro (homem) possa realizar o exercício da experimentação e a aquisição de habilidades e saberes importantes para a produção de instrumentos capazes de garantir a satisfação do gênero humano, como também a reprodução de sua existência a partir da transmissão do aprendizado alcançado e acumulado socialmente (ANTUNES, 2016; PAULO NETTO; BRAZ, 2012).

Marx (2010) revela que, na sua condição originária, universal e orgânica, o homem pode ser representado como ser genérico e corpóreo ativo, dotado de forças vitais e, ao mesmo tempo, limitado porque sua existência e a manutenção de suas forças dependem de

objetos que estão na natureza. No entanto, diferente dos demais animais, o homem se manifesta apresentando suas necessidades, de modo que, em função delas, não fica limitado às suas condições naturais, porquanto busca superá-las, agindo sobre a natureza por meio do trabalho, humanizando-a, tomando-a para si, para satisfazer suas carências e apresentar respostas às novas necessidades que são produzidas em decorrência da sua constante intervenção sobre a realidade.

Isso mostra que o trabalho é ato essencialmente humano, mas que, apesar disso, ele “não precede a existência do homem na sua forma social. O trabalho está envolvido em novos desenvolvimentos e transformações da realidade e do próprio homem, num movimento permanente e dialético” (ANES, 2018, p. 41). Como explicado por Lukács (2013), a transição do homem como ser genérico e natural à sua forma social ocorre em função do trabalho, da sua capacidade de garantir uma existência humana, separando definitivamente o homem dos demais seres vivos.

Conforme Marx e Engels (2009, p. 24), “podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir [a partir do trabalho] os seus meios de subsistência”. Isso porque, com o trabalho, o homem alcança a produção da consciência, produz a si mesmo e, com isso, exerce a capacidade de intervir sobre a natureza de modo elaborado, ao mesmo passo que, dialeticamente, desenvolve sua capacidade ontológica de apreender a realidade, internalizando-a para poder refletir e agir sobre ela. Nesse sentido,

a consciência associa-se ao processo dialético que permitiu o desenvolvimento histórico e social do ser, possibilitando ao homem avançar na sua capacidade de transformar a natureza e produzir sua existência para si. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência, decorrente e articulado aos processos de objetivação humana, torna-se para o homem o caminho pelo qual elabora novas possibilidades de trabalho e condições para relacionar-se com o meio e com os outros homens. Deste modo, a consciência revela a essencialidade humana, o desenvolvimento da capacidade do homem de produzir sua própria realidade (ANES, 2018, p. 45).

Lukács (2013) entende que a partir do trabalho e da produção da consciência ocorre um salto ontológico, o qual permitiu ao homem sair do seu estado natural e genérico, em que, como qualquer outro animal, encontra-se regido pelas determinações naturais e fisiológicas, de maneira a avançar para sua condição humana, como ser social. Isso expôs o homem ao

mundo e aos outros homens, possibilitando a produção de relações, vivências e experiências, de forma livre e consciente, o que foi importante para responder às suas necessidades.

Como ser social, que exerce trabalho e ação humana consciente, o homem age intencionalmente para alcançar respostas e soluções às suas necessidades. Este é o movimento que veio permitindo historicamente o desenvolvimento das relações humanas e sociais, a partir das quais ocorreu o alcance do conhecimento e o avanço das condições materiais e objetivas que compõem a realidade e nossa existência. Para atender aos seus interesses, o homem estabelece escolhas e, de modo objetivo, busca o conhecimento e age com o propósito de produzir e encontrar os instrumentos e os meios adequados para a finalidade que pretende atingir.

Como explicado por Paulo Netto e Braz (2012, p. 44), em todo trabalho, obrigatoriamente composto pela relação entre o sujeito (homem) e a matéria (natureza), há produção de um instrumento, um meio pelo qual esta relação é mediada. Isso porque “a natureza não cria instrumentos: estes são produtos, mais ou menos elaborados, do próprio sujeito que trabalha”. Nesse sentido, esta criação corresponde à intencionalidade humana direcionada ao trabalho, o que, segundo Paulo Netto e Braz (2012), irá envolver dois problemas: o dos meios e dos fins ou finalidades e o das escolhas.

O primeiro problema está relacionado às finalidades que são mentalmente antecipadas no cérebro humano antes da sua efetivação, tendo em vista que “o trabalho é uma atividade projetada, teleologicamente direcionada, ou seja, conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012 p. 44). Isto necessariamente implica a indissociabilidade entre o plano subjetivo que se processa na dimensão do sujeito (aquele que realiza a ação) no trabalho. O plano objetivo, que é o resultado da transformação material da natureza, evidencia que “a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetiva” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 44).

Já o problema das escolhas relaciona-se às alternativas concretas que se apresentam para a produção dos instrumentos, de modo que, por meio de avaliações, possibilitam estabelecer elementos valorativos relacionados à obtenção dos resultados do trabalho. Dessa forma, esse processo possibilita que, no trabalho e pela condição que este oferece, haja “assimilação prática dos fenômenos [e] dos processos da natureza” (KOPNIN, 1972, p. 15), de modo que o homem crie o mundo das coisas e garanta com que as necessidades humanas sejam realizadas e conseqüentemente a sua existência (PAULO NETTO; BRAZ, 2012).

O conhecimento, portanto, como parte resultante e constitutiva do trabalho, possibilita a assimilação teórica do objeto. Com isso, ele oferece a ideia e as condições necessárias para

colocar em prática a busca e a produção do objeto antes idealizado. Por fim, ele capacita o homem e lhe oferece os meios, as ideias e as premissas para assimilar teoricamente o processo de trabalho a ser produzido (KOPNIN, 1972).

Sobre o saber e sua relevância para o desenvolvimento do trabalho e a produção da própria humanidade do ser, Kopnin (1972) apresenta três definições complementares que lhe permitiram elaborar uma síntese a partir delas, a fim de que apresentasse um conceito do que ele compreende por conhecimento. Elas são demonstradas a partir do princípio de que ele é uma atividade social dos homens.

Na primeira definição o “conhecimento é um elemento indispensável e premissa da atividade prática do homem” e, por isso, o “trabalho do homem pressupõe um conhecimento cuja definição posterior está vinculada à exposição do seu lugar nesta atividade produtiva” (KOPNIN, 1972, p. 14).

Já na segunda definição, Kopnin (1972, p. 15) explica que “o conhecimento é um conjunto de ideias do homem, pelas quais expressa a sua assimilação do objeto”, e a ideia é o conjunto de medidas realizadas pelo homem, que acontecem na relação de criação de coisas novas, pelo homem, a partir das existentes. Por isso as ideias espelham as propriedades e leis da realidade objetiva, ou seja, as coisas não surgem do nada ou do acaso, mas são construções sociais e coletivas do gênero humano, que acontecem em função do acúmulo de conhecimento pelo homem. Assim, o conhecimento, enquanto meio de assimilação prática dos processos e das coisas, deve ocorrer pela reflexão das propriedades e das leis da realidade objetiva. Desse modo, deve-se ver as coisas sob a forma em que elas podem ser, isto é, como resultado da nossa atividade prática – que é o trabalho – e não apenas como a forma dada na natureza (KOPNIN, 1972).

Tal compreensão nos auxilia a interpretar que, no exercício do trabalho como criação prática do mundo das coisas, o homem organiza a produção de ideias de que necessita. Sobre isso, Kopnin (1972) recorre a Karl Marx, o qual menciona a divisão da produção “em material e espiritual: uma cria coisas, a outra, idéias [sic]”, bem como esclarece que foi na sociedade desenvolvida que houve essa divisão. Assim, “a produção de idéias [sic] tornou-se uma esfera relativamente autônoma da atividade de determinado círculo de indivíduos, operou-se a divisão do trabalho físico e intelectual” e, com isso, “o conhecimento, como resultado do trabalho mental, cria o seu mundo de pessoas, isolado e oposto ao mundo das coisas” (KOPNIN, 1972, p. 16).

Ainda nessa linha de raciocínio, Kopnin (1972; 1978), afirma que o conhecimento, portanto, deve ser compreendido como reflexo¹⁰ da realidade objetiva. Ao fazer essa afirmação, o autor parte do entendimento que o conceito de reflexo é fundamentado na “tese materialista da existência das coisas, processos e outras formas da realidade objetiva” (KOPNIN, 1978, p. 122), as quais existem independentemente da consciência ou do pensamento humano, o que supera a concepção filosófica do idealismo subjetivo de conhecimento. Por isso, o conhecimento, ao se constituir como uma forma de assimilação das coisas e dos processos, tem que refletir as propriedades e as leis da realidade objetiva, ou seja, ele deve ver as coisas além da forma que está posta na natureza, devendo vê-lo como resultado da atividade ontológica fundamental que é o trabalho, concebido como a atividade prática humana realizada com intencionalidade. Com isso, o reflexo é

o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz à imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente. Só sob essa concepção do reflexo pode-se entender porque o conhecimento se converte em instrumento da atividade prática transformadora do homem (KOPNIN, 1978, p. 124).

Afinal, conforme exposto por Kopnin (1972; 1978), o conhecimento representa um reflexo orientado e isso o insere no campo da atividade prática do homem, a qual é indiscutivelmente relacionada à realidade objetiva que existe fora do homem e independente dele. Ademais, ele serve de objeto à atividade prática, “mas para assegurar o êxito dessa atividade não pode deixar de estar vinculado à realidade objetiva, existente acima do homem e que serve de objeto dessa atividade” (KOPNIN, 1972, p. 18).

Nesse sentido, o citado autor explica que o conhecimento como reflexo é “uma forma da atividade humana, oriunda das propriedades e das leis do objeto, tomadas em seu desenvolvimento” (KOPNIN, 1972, p. 23). Portanto, ao criar o objeto por meio da síntese, fundamenta-se na atividade subjetiva da imaginação, o que o torna uma realidade subjetiva, cujo resultado cria o objeto ou a imagem de uma possível coisa. O conhecimento é um reflexo por possuir conteúdo objetivo e concreto, ou seja, pode ser um reflexo da realidade objetiva dirigido na prática, o que assegura a produção de resultados práticos por meio do reflexo da realidade objetiva.

¹⁰ Segundo Kopnin (1978, p. 122-123), foi Lênin que criou “a teoria do conhecimento como reflexo dos fenômenos, objetos e processos do mundo material na consciência do homem”. Essa criação ocorreu pela união dos princípios do materialismo e da dialética na teoria do reflexo, permitindo que fosse explicada a complexidade do processo de conhecimento e a relação indissociável entre o subjetivo e o objetivo.

A partir desse entendimento, o autor (KOPNIN, 1972) apresenta a terceira definição de conhecimento, que consiste em conhecê-lo como “uma forma de atividade do sujeito, na qual estão refletidas de maneira racional e dirigidas na prática as coisas, os processos da realidade objetiva” (*Ibidem*). Com efeito, pode-se acrescentar que o conhecimento, ao

oferecer a imagem, a forma da coisa que existe somente na atividade do homem, nas formas de sua consciência e vontade, ‘como forma’ da coisa mais fora dessa coisa e precisamente no homem... como imagem interna, como necessidade, como motivo e objetivo da atividade humana. Mas ele existe também na realidade, na prática, adquirindo determinada forma perceptivo-sensorial de leis, linguagem, sob as quais essas formas internas, imagens das coisas, ligam-se a objetos de determinado tipo (sons, imagens gráficas, etc.) (KOPNIN, 1972, p. 23).

Portanto, o desenvolvimento do trabalho e o processo de constituição do ser social avançou na medida em que o conhecimento passa a ser acumulado e que seu uso permitiu ampliar as formas de produção e as relações sociais de trabalho. Além disso, também ocorreu quando ele possibilitou a ampliação do agrupamento de pessoas de uma mesma sociedade, impondo a estes a necessidade da comunicação e o desenvolvimento da linguagem, transformando-a juntamente com a laringe e os órgãos da boca, favorecendo de forma gradativa o uso do som articulado.

Marx e Engels (2007, p. 34-35) explicam que

a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade, do intercâmbio com outros homens.

Ainda sobre a linguagem e seu papel no desenvolvimento do conhecimento, Engels (2020) explica que ela se origina a partir do e pelo trabalho. Foi “a partir das experiências imediatas do trabalho, [que] o sujeito se vê impulsado e estimulado a generalizar e a universalizar os saberes que detém” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 45). Para que isso ocorresse, tornou-se necessário o uso de um sistema de comunicação que se relaciona a partir das necessidades concretas e reais do ser que trabalha, ou seja, é o trabalho que faz a mediação da requisição da constituição da linguagem articulada pois, através dessa linguagem, “o sujeito do trabalho expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca” (*Ibidem*).

Como bem afirma Kopnin (1972), o conhecimento é uma linguagem, e isso possibilita que se opere com ele na sociedade. O autor exemplifica essa situação da seguinte forma: o

conhecimento, ao criar a imagem do objeto, permite que ele exista apenas enquanto um plano na cabeça do homem. Com isso, é inviável que esse objeto, que ainda não tem forma perceptivo-sensorial, seja oferecido a outra pessoa, ou seja, ele ainda não foi criado. Todavia, quando esse objeto cria forma perceptivo-sensorial, ele pode ser fornecido a outrem, o que explica o entendimento de que “o homem é um ser concreto e só atua de forma concreta. Pois, os conhecimentos adquirem caráter concreto, tornam-se linguagem [e] é um sistema linguístico” (KOPNIN, 1972, p. 24).

Por fim, Kopnin (1972) conclui que o conhecimento é um elemento indispensável à atitude prática do homem, à transformação da natureza, por ser um processo de criação de ideias que tem uma finalidade, haja vista que elas refletem, com maestria, a realidade objetiva sob as formas de sua atividade e que existem a partir de determinado sistema linguístico.

Nesse sentido, é apropriado também mencionar que, inicialmente, foi o trabalho “e depois dele e com ele por meio do desenvolvimento e aperfeiçoamento da cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e dos sentidos, do cérebro desenvolveu-se a linguagem e a palavra articulada” (ENGELS, 2020, p. 425), permitindo aos homens que explicassem, aos outros homens, os seus atos pelos seus pensamentos ao invés de utilizarem apenas as suas necessidades imediatas. Dessa forma, evidenciou-se que “o trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito sempre se insere num conjunto de outros sujeitos” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 46), o que, necessariamente, determina a coletivização de conhecimentos, o convencimento ou a obrigatoriedade a outros da realização de atividades, organização e distribuição de tarefas. Isso só se torna possível devido à comunicação propiciada pela linguagem articulada, de modo que essa característica coletiva do trabalho

é, substantivamente, aquilo que se denominará de social [pois] foi através do trabalho que, de grupos de primatas, surgiram os primeiros grupos de humanos – numa espécie de salto que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o ser social (*Ibidem*).

Nesse movimento, uma espécie da natureza constituiu-se como espécie humana e o seu surgimento ocorreu num processo histórico de milhares de anos, pois “com o surgimento do ser humano, nasce a história humana [...] fruto da ação humana” (ANTUNES, 2016, p. 34). Nessa mesma perspectiva,

a história aparece como a história do desenvolvimento do ser social, como processo de humanização, como processo de produção da humanidade através da sua autoatividade; o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 50).

Esse desenvolvimento histórico do ser social se dá por ele fazer parte da natureza, porquanto ele relaciona-se com ela para transformá-la, para garantir a sua sobrevivência e, assim, assegurar a sua existência no mundo. Isso só acontece porque, mediante o “trabalho, os homens transformam a natureza e se transformam a si mesmos. O homem, portanto, é natureza historicamente transformada que situa o homem para além da natureza e o caracteriza como ser social” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 50-51).

Compreendido dessa forma, o trabalho, ao transformar a natureza, permite que algo novo seja criado, isto é, que algo que anteriormente não existia passe a existir. Isso se dá pela mediação do trabalho, o que permite a compreensão de que ele é um produto humano, e não puramente natural. Assim, esse produto pode tornar-se um objeto útil ao satisfazer uma necessidade humana, “seja este produto o próprio ser humano. Isto implica que o ser humano é, ele mesmo, um resultado do processo de transformação da natureza – e, concomitantemente, agente fundamental deste processo” (ANTUNES, 2016, p. 42).

No movimento de compreender de onde vem o conhecimento e como o homem passa a conhecer e conseqüentemente como ele passa a produzir conhecimento, Kopnin (1972) afirma que a revelação do conteúdo do conhecimento é um dos intermináveis problemas da filosofia. Esse entendimento coloca-o como produto humano, alcançado pela manifestação do homem como ser social, mas que, histórica e dialeticamente, permanece relacionado à ontologia do ser e aos processos que permitiram a constituição da sociabilidade. Isso expressa que seu desenvolvimento acompanha as transformações do próprio homem, envolvendo, dessa forma, “a passagem de sua fase inorgânica (matéria), aquela que ofereceu sua energia fundamental, ao desenvolvimento da forma de ser orgânica, aquela que se torna a base para o desenvolvimento de sua forma mais complexa – a social” (ANES, 2018, p.35).

A ontologia do ser social, nesse sentido, possibilita reconhecer a ontologia do próprio conhecimento, os diferentes sentidos que lhe passam a ser atribuídos ao longo do tempo, suas transformações e finalidades. Permite desvelar, como trataremos em sequência, a constituição da lógica de conhecimento de caráter científico, seu desenvolvimento e sua relevância para expor um modo específico do homem conhecer.

A exposição teórica produzida neste capítulo, até o momento, evidencia, portanto, que o ser humano se constitui num processo de formação que se dá na passagem do ser natural ao ser social. De igual modo, pode-se entender que a produção das ideias e das representações da consciência está diretamente emaranhada com a atividade material e com a troca material realizada pelo homem, sendo

a partir destes elementos que desenvolvemos as bases fundantes do trabalho ontológico, da formação humana e da produção do conhecimento. Deste modo, a constituição da consciência representa a produção de ideias e a produção [destas] na vida material representa a produção do conhecimento (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 54).

1.2 O desenvolvimento do conhecimento científico

O desejo de saber, conhecer e revelar a essência dos diferentes objetos que compõem a realidade. Como vimos, existe desde o homem primitivo, como também perpassa o homem contemporâneo do século XXI, destacando que a busca pelo conhecimento está relacionada à necessidade humana e social de exercer trabalho, e explicando que “todo conhecimento representa uma relação entre o sujeito cognoscente (nossa mente, nossa consciência) e o objeto conhecido (os fatos, objetos e fenômenos da realidade exterior)” (BAZARIAN, 1985, p. 41-42). Isso explica, segundo Bazarian (1985), que o conhecimento ocorre e se desenvolve na relação do processo de conhecer – como reflexo e reprodução do objeto na mente –, bem como, também, um produto desse processo – representado pelos conhecimentos sensíveis e racionais.

Assim, o conhecimento “nasce na experiência cotidiana do homem, no mundo que o cerca tem, pois, sua origem na capacidade reflexiva do próprio homem, a qual lhe garante um lugar único entre os seres que habitam nosso planeta” (ZILLES, 2005, p. 17). Ele se desenvolveu a partir de sua transmissão oral, avançando posteriormente por meio da escrita, facilitando “ao homem a transmissão e a conservação de conhecimentos adquiridos” (ZILLES, 2005, p. 30). Com a escrita, e mais especificamente pela descoberta do alfabeto, houve a evolução dos materiais nos quais se realiza a escrita, desde o uso da tabuleta de barro, passando pelo pergaminho ao papel, até a chegada da escrita digital/virtual com o uso de computadores na contemporaneidade. Ela, a escrita, é considerada, portanto, uma das criações humanas fundamentais à transmissão e à conservação do conhecimento ao longo do processo histórico de desenvolvimento da humanidade.

O conhecimento e o desenvolvimento da escrita expressam e revelam o nível de qualificação da sociabilidade humana, bem como o avanço das condições objetivas de existência correspondentes a cada momento histórico. As contradições e as mediações entre as possibilidades disponíveis de forças produtivas e o desenvolvimento das relações de produção, desde o modo mais primitivo até o mais desenvolvido, tornam-se determinantes para garantir a produção e a reprodução de conhecimento. Por essa razão, “as diversas fases

de desenvolvimento gradual do ser humano correspondem aos diversos estágios de evolução da história” (BÔAS JÚNIOR, 2019, p. 35) e de avanço na produção do conhecimento.

No que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento e do conhecimento científico, pode-se delimitar a criação da filosofia na antiga Grécia como período histórico que demarca “a sistematização dos conhecimentos existentes e sua assimilação” (KOPNIN, 1972, p. 25), o que garante a constituição e o registro do conhecimento humano. Passa-se, então, do pensamento mítico, que explicava e concebia o mundo, o homem e a sociedade por meio dos mitos, ao pensamento filosófico/racional e científico, caracterizado pela explicação dos fenômenos por suas causas reais e naturais, considerando o uso da razão e da reflexão científica (BAZARIAN, 1985). Tal movimento é compreendido como fundamental para qualificar a forma como o homem passa a buscar o conhecimento e, também, a produzir novos conhecimentos a partir de novas técnicas e saberes científicos, com vistas a atender ao desejo humano de conhecer e corresponder à “necessidade prática de sobreviver, principalmente no processo da produção material” (BAZARIAN, 1985, p.35), reproduzindo sua existência.

Nesse contexto marcado por um modo de produção escravagista, o trabalho manual recebia desprezo e a economia era subsidiada por pequenos proprietários sustentados na exploração do trabalho escravo. Não por acaso, “foi o período de ápice no desenvolvimento da filosofia, da arte e da ciência na civilização grega antiga, principalmente na cidade de Atenas, porque o desenvolvimento das pólis não era homogêneo” (BÔAS JÚNIOR, 2019, p. 39).

A partir da filosofia grega, representada pela produção de Sócrates, Platão e Aristóteles, houve o desenvolvimento do conhecimento filosófico, que por sua vez colocou o homem como centro de suas problematizações, assim como possibilitou esclarecer a diferença entre conhecimento/saber (*epistème*) e opinião (*doxa*), e contribuiu para que o homem passasse a produzir saberes.

Como consta em Chauí (2000; 2002), o filósofo grego Platão foi fundamental para este desenvolvimento, sobretudo a partir da produção de seus diálogos escritos e formulações teóricas acerca da filosofia do conhecimento. Ele iniciou reflexões centradas no entendimento sobre o significado do conhecimento e sua relevância para compreensão da realidade. Ademais, introduziu o entendimento de que o uso predominante da opinião, ao invés da ciência/saber, causa grandes confusões gnosiológicas¹¹, impactando negativamente o próprio

¹¹ “A gnosiologia: (do grego *gnosis* =conhecimento, e *logos*= ciência) ou teoria do conhecimento é a ciência que estuda os problemas fundamentais do conhecimento” (BAZARIAN, 1985, p. 41).

conceito de conhecimento científico, associando-o a informações alcançadas sem critério e preocupação com a verdade.

Chauí (2000; 2002) esclarece que, para Platão, a *epistéme* e a *doxa* localizam-se em posições opostas. Por isso mesmo, “existem diferentes espécies de conhecimento: conhecimento de coisas ou objetos, conhecimento sobre o como fazer algo, conhecimento de que ou saber proposicional” (ZILLES, 2005, p. 19). Para os gregos, a *epistéme* se referia à última espécie de conhecimento, que necessariamente se opõe à *doxa*, representada pela preferência pessoal e pela negação do universal. Nesse sentido, *epistéme* revela-se como

ciência; conhecimento teórico das coisas por meio de raciocínios, provas e demonstrações; conhecimento teórico por meio de conceitos necessários (isto é, aquilo que é impossível que seja diferente do que é; o que não pode ser de outra maneira, ser diferente do que é) e universais (isto é, válidos para todos em todos os tempos e lugares) (CHAUI, 2002, p. 500).

Segundo Chauí (2000), Platão expõe o significado de *epistéme* como conhecimento puro, explicando que para se chegar a ele é necessário a compreensão de que ele não se associa ao mundo das sensações e percepções, como acontece na *doxa*. Todavia, esse conhecimento só pode ser alcançado por meio do pensamento puro, da reflexão, que “afasta dos dados sensoriais, os hábitos recebidos, os preconceitos, as opiniões” (CHAUI, 2000, p. 46).

Por sua vez, no contexto filosófico, *doxa* pode “ter sentido pejorativo de conhecimento falso, preconceito, conjectura sem fundamento, sem convenção, arbitrária” (CHAUI, 2002, p. 499). Pode-se acrescentar que a *doxa* representa simples opinião, imaginação e crença, ou seja, um conhecimento intermediário, pois está entre a ciência e a ignorância, logo, não se identifica com o conhecimento verdadeiro, sendo quase sempre inconsistente por ser mutável, tal como o mundo do sensível que utiliza dos sentidos corporais, isto é, dos órgãos do sensível (audição, tato, visão, olfato), evidenciando sua forma parcial, seu caráter provisório e sua limitação frente à busca pela verdade (ZILLES, 2005).

Dada a relevância de compreender o sentido do conhecimento e as questões que envolvem a gnosiologia (ou teoria do conhecimento), Bazarian (1985) explica que este debate acabou ocupando importante espaço no campo da filosofia teórica, constituindo uma disciplina filosófica que se propõe a estudar os problemas fundamentais do conhecimento e a relação entre o sujeito e objeto, ou seja, trata-se de uma área de estudos que busca analisar a “essência do conhecimento, a possibilidade de conhecer a realidade, as origens ou fontes do conhecimento, as formas ou espécies em que se reveste o conhecimento em geral, isto é, o

que é a verdade e qual o seu critério” (BAZARIAN, 1985, p. 41). Com isso, possibilita-se o avanço reflexivo e teórico em torno das possibilidades do conhecimento e sobre as formas de como o conhecimento pode ser produzido (ZILLES, 2005).

No que diz respeito ao conhecimento científico, Zilles (2005) mostra que a filosofia teórica e os estudos acerca da gnosiologia nos possibilitam revelar que sua gênese se encontra na antiguidade clássica (especificamente na Grécia clássica), bem como permitem interpretá-lo como aquele saber consistente e fundamentado, diferindo-o de opinião (*doxa*), uma vez que, neste contexto (cerca do ano 600 a.C), “surtem os filósofos que tentam interpretar a natureza, através da observação e do uso da lógica” (ZILLES, 2005, p. 17). Esses pensadores são responsáveis pela produção de ideias e conceitos fundamentais para a evolução científica, ainda necessários na modernidade e na constituição do pensamento moderno.

Aristóteles (384-322 a.C.), responsável pelo desenvolvimento dialógico, teve como base as ciências naturais para a produção de suas reflexões (ZILLES, 2005). Ele possuía um colossal conhecimento do saber humano, que incluía a matemática, a medicina, a lógica, a física, a astronomia, a metafísica, as ciências naturais, a psicologia, a ética e a política. Além disso, ele foi reconhecido como o criador da lógica formal, da teoria dos juízos e dos raciocínios. Ainda sobre sua produção, ele distinguiu o saber científico da crença e questionou sobre a especificidade da ciência, definiu meta e sentido do fazer científico, e com isso estabeleceu um método de investigação e de fazer ciência (KOYRÉ, 2011; ZILLES, 2005). Além disso, ele também descreveu o conhecimento científico nas seguintes especificidades, a saber,

a) é conhecimento do universal e do conceito; b) é conhecimento das causas e dos princípios de alguma coisa; c) trata do que é necessário, ou seja, que não pode ser diferente do que é; d) pode ensinar-se, pois é demonstrável ou se pode fundamentar logicamente (ZILLES, 2005, p. 140).

Mediante essas especificidades, o conhecimento científico pode ser definido como conhecimento pelos princípios, isto é, as razões primeiras e universais de uma coisa, que são fundamentadas na capacidade da razão humana, o que Aristóteles nomeou de espírito ou razão. Logo, para o referido autor, a ciência ficou estabelecida como “o conjunto das verdades fundadas nos primeiros ou últimos princípios, como um sistema categórico dedutivo de proposições cuja verdade está fundada na evidência dos princípios e na dedução” (ZILLES, 2005, p. 140).

Com relação à Idade Média (século V ao XV), não é possível compreender a existência de uma homogeneidade neste período, tanto quanto às formações sociais, como, também, quanto ao trabalho e à produção do conhecimento. O desenvolvimento da Idade Média ocorreu com a coexistência de diferentes formas de organização social, possibilitando, ao longo do tempo, o avanço do conhecimento em diferentes áreas, sobretudo naquelas relacionadas ao aprimoramento de técnicas para o trabalho, produção de novos recursos materiais, como também conhecimentos ligados à matemática, à medicina e à geografia. No entanto, no que diz respeito ao contexto ocidental, a sociabilidade humana ocorreu balizada pelo modo de organização do trabalho feudal, cujas características e condições objetivas ofertadas determinaram um modo particular de produção do conhecimento (RUBANO; MOROZ, 2012).

No feudalismo, o trabalho teve como foco o fortalecimento da produção agrícola, o que sustentou a valorização sobre o uso da terra e a garantia da propriedade privada como mecanismo de controle de uma classe sobre outra, culminando, assim, “nas condições de subserviência expressa[s] pelas relações de trabalho instituídas entre os trabalhadores camponeses (servos) e os nobres proprietários de terra (senhores feudais) (ANES, 2018, p. 75-76). Estas condições são determinantes para compreendermos e identificarmos que a produção do conhecimento ficou alicerçada na busca por técnicas e instrumentalizações voltadas à produção de atividades agrícolas. Somente no século XI, com o desenvolvimento das cidades e do comércio, que houve o investimento em conhecimentos ligados à produção artesanal e ao aperfeiçoamento de atividades que garantiam melhor eficiência em transporte e uso de recursos naturais (RUBANO; MOROZ, 2012).

Tratou-se de um contexto em que se acentuaram as formas de exploração do trabalho, repercutindo em conflitos e condições de barbárie no âmbito político e econômico, mas, paradoxalmente, não deixou de produzir importantes contribuições intelectuais e artísticas, fundando, por exemplo, a arte gótica e a filosofia escolástica (KOYRÉ, 2011). No entanto, a filosofia e a teologia no medievo feudal modificaram a filosofia e o conceito de Aristóteles de ciência, trazendo mudanças sobre o conteúdo do conhecimento científico, o qual passa a ser fundamentado no princípio divino. Com isso, o sentido do trabalho científico, devido à fé cristã, dispensava a visão e a mediação científica, por prevalecer a compreensão de que o destino do homem já era algo definitivo.

O poder da igreja avançou neste contexto e foi responsável por exercer papel fundamental no controle do pensamento e das relações humanas. Por sua vez, esse poder representou, num primeiro momento, suporte àqueles que viviam em condições de opressão.

Contudo, sua inserção e seu desenvolvimento econômico foi possibilitando a hegemonia da igreja a partir da repercussão e da influência de ideias e pensamentos ligados à moral, à ética e à política, utilizados para garantir a manutenção da ordem social vigente (RUBANO; MOROZ, 2012). De maneira análoga, em adição a esse pensamento, “acrescente-se a isso a detenção do monopólio do saber, em função do domínio das habilidades de leitura e escrita, restrito praticamente ao clero, e do controle do sistema educacional formal, que era de sua alçada exclusiva” (RUBANO; MOROZ, 2012, p. 142).

O que o filósofo medieval sabe sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre seu destino é o que a religião apresentava e ensinava (ZILLES, 2005; KOYRÉ, 2011). A partir disso, “por parte da fé, teria de se mostrar que a ciência pode ser fundamentada de maneira diferente de Aristóteles”. Assim, esse pensamento trouxe “consequências para a teologia, a filosofia e para a ciência”, as quais foram importantes para o desenvolvimento do conceito moderno de ciência, pela “determinação dos limites do cientificamente cognoscível e do sentido da atividade científica em si” (ZILLES, 2005, p. 141-142). Isso evidencia que a filosofia da Idade Média tem uma verdadeira e profunda continuidade com a filosofia moderna.

Assim, na transição de uma era (medieval) a outra (moderna), momento em que um regime social transaciona para um novo, há mistura do velho com o novo, de tal modo que “encontram-se características do velho regime ao mesmo tempo em que traços do regime novo aparecem em determinados níveis da realidade social” (PEREIRA; GIOIA, 2012a, p.163). A transição da sociedade feudal para a capitalista¹², especialmente entre os séculos XV, XVI e XVII, caracterizou-se pela substituição da terra pelo dinheiro, como *status* de riqueza e poder, mudança esta que ocorreu com muita violência, tanto no campo como nas cidades.

Na apreensão desse contexto histórico, destacamos os pensamentos de Marx e Engels (2010), os quais afirmam que a sociedade burguesa surge a partir das ruínas da sociedade feudal, formando, assim, a burguesia moderna, composta pela “classe dos capitalistas modernos, os proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40).

A burguesia, como dona dos meios de produção (matérias primas, maquinário, instrumentos de trabalho), constituiu a ordem hegemônica na divisão social do trabalho em

¹² Segundo Pereira e Gioia (2012a), a emergente sociedade capitalista recebe esse nome por referir-se a uma sociedade moderna.

confronto direto e permanente com a classe proletária¹³, estabelecendo que esta, em troca do salário para garantir sua sobrevivência, seja obrigada a vender sua força de trabalho para produzir as mercadorias que serão apropriadas pelo capitalista. Esse movimento esclarece a existência de elementos fundamentais e basilares para a manutenção da sociedade capitalista e da ordem social burguesa: a propriedade privada (da terra e dos meios de produção), a divisão social do trabalho (para garantir a exploração do trabalho e o distanciamento dos proletários da totalidade do trabalho que participa) e a troca (a venda e o consumo de mercadorias) (PEREIRA; GIOIA, 2012a).

A ambiência cultural que caracterizou o nascimento da sociedade moderna, e permitiu à burguesia emergente sua ascensão enquanto classe dominante nessa nova forma de sociabilidade, ocorreu pelo processo de navegação emergente, a qual contou com a ampliação das rotas marítimas, permitindo a ocorrência da descoberta e colonização da América e facilitou o acesso aos mercados das Índias Orientais e da China. Esse processo envolveu “o incremento dos meios de troca e das mercadorias em geral imprimiram ao comércio, à indústria e à navegação um impulso desconhecido até então” (MARX; ENGELS, 2010, p. 41). A constituição da sociedade capitalista e o estabelecimento dos burgueses modernos como classe dominante ocorreu pelo desenvolvimento do conhecimento, pela superação das corporações de ofício pela manufatura e a suplantação desta última pela máquina a vapor, o que possibilitou a revolução da produção industrial e criou o mercado mundial com a aceleração da ampliação e desenvolvimento do comércio, da navegação marítima, dos meios de comunicação e das vias férreas. Isso garantiu à burguesia seu crescimento, “multiplicando seus capitais e colocando num segundo plano todas as classes legadas pela Idade Média” (ibidem).

A análise do desenvolvimento da sociedade burguesa contribui efetivamente para revelar que o capitalismo, enquanto nova ordem social e de regulação da divisão do trabalho, resulta de um longo processo histórico da ruptura com o medievo. É um modelo de sociedade criada e transformada pelos homens, os quais a constitui como produto de “uma série de transformações nos modos de produção e circulação [de mercadorias]” (MARX; ENGELS, 2010, p. 41), cujo acúmulo e desenvolvimento só foi possível em função do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, este que é entendido como essencial ao ser

¹³ Segundo Marx e Engels (2010, p. 46), o proletariado é “ a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado”

incorporado nos processos produtivos e que garante o desenvolvimento da tecnologia e da indústria na sociedade moderna.

Com o advento da modernidade, a partir da ruptura com a forma de sociabilidade do medievo, a sociedade burguesa realizou, na História, um papel revolucionário quanto a produção de instrumentos para o trabalho e reorganização das relações sociais de produção (MARX; ENGELS, 2010). Como Marx e Engels (2010) afirmaram em uma passagem do *Manifesto Comunista de 1848*, a burguesia, enquanto classe revolucionária, rompeu com o imobilismo do modo de produção das épocas anteriores (feudalismo e sociedade clássica). Eles entenderam que

essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profano e os homens são finalmente obrigados a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens (MARX; ENGELS, 2010, p. 43).

Sobre a análise que envolve o desenvolvimento do conhecimento na sociedade moderna, Marx e Engels (2010) destacaram que as transformações produzidas pela burguesia permitiram a expansão do mercado mundial por meio da interdependência das nações e do intercâmbio universal de produções materiais e intelectuais, de modo que “as criações intelectuais de uma nação torna[ra]m-se patrimônio comum [...] das numerosas literaturas nacionais e locais, [nascendo] uma literatura universal” (MARX, ENGELS, 2010, p. 43). As ideias, os pensamentos, o conhecimento e a sua produção, portanto, adquiriram valor de uso e de troca e passaram a representar a função de mercadoria na sociedade capitalista, compondo a constituição de uma nova racionalidade na sociedade burguesa que estava sendo formada, de modo a atuar como forças produtivas apropriadas pelo capital e sendo impulsionada a circular e a gerar o acúmulo de novas mercadorias e de novas forças produtivas.

O conhecimento na sociedade moderna se associa à função de um instrumento valioso, cuja utilização deve cumprir com a manutenção dos interesses burgueses, como também deve conter o avanço da classe proletária. Isso evidencia o profundo rompimento com a concepção de mundo teocêntrico do medievo, o que abriu espaço para o predomínio do antropocentrismo e representou, “com relação ao conhecimento, a valorização da capacidade do homem de conhecer e transformar a realidade” (PEREIRA; GIOIA, 2012a, p. 175).

Não por acaso, com o desenvolvimento do capitalismo houve a abertura para a criação de uma nova ciência que fosse mais prática e pudesse servir e atender as necessidades práticas do homem moderno. Esse ato levou ao interesse do desenvolvimento do conhecimento de ordem técnica, o qual era fundamental ao progresso da ciência natural e de uma nova forma de racionalidade. Ele teve Francis Bacon (1561-1621) como um dos grandes pensadores representantes.

No século XVII, toda esta transformação em torno do conhecimento e seu redirecionamento para atender as demandas ligadas ao desenvolvimento técnico e tecnológico foi o que possibilitou o surgimento da ciência moderna. É neste contexto que surge, por exemplo, Galileu Galilei (1564-1642), o principal precursor dessa nova ciência.

Galileu tinha uma visão de mundo mecanicista, de tal forma que acabou rompendo com a visão de mundo aristotélica, que concebia o Universo de forma estática, determinística e hierárquica. Tratava-se, então, de um “mundo fechado e dotado de qualidades não passíveis de mensuração matemática” (PEREIRA; GIOIA, 2012a, p. 177). Além disso, os pensadores que propuseram novas visões de mundo fundamentaram epistemologicamente a ciência moderna, dentre os quais se destacam: Descartes (1596 – 1650) – cuja visão e compreensão mecanicista da realidade era direcionada ao tratar toda a natureza, como também o corpo humano; Hobbes (1588 – 1679), que ampliou o modelo mecanicista ao estendê-lo ao próprio conhecimento; e Newton (1642 – 1727), que, juntamente com Galileu, percebeu “as dimensões matemáticas e geométricas dos fenômenos da natureza e propuseram as leis do movimento, leis mecânicas” (PEREIRA; GIOIA, 2012a, p. 177).

Estes fundamentos, bem como seus respectivos fundadores, foram determinantes para romper com o pensamento e as ideias do período medieval. Em virtude de propor uma nova forma de conceber a imagem do universo (meanicista), foram impulsionados a repensarem as características, determinações e possibilidades da produção de conhecimento existente à época, que se baseava no teocentrismo. Portanto, foi preciso encontrar um novo método, que permitisse solucionar as incertezas que não eram possíveis de serem resolvidas com a fé e a contemplação. Isto é, era preciso chegar à verdade. Contudo, a teologia do medieval era insuficiente para as necessidades reais e objetivas da nova forma de sociabilidade que estava sendo formada, a burguesa. Nesse contexto, novos caminhos para conduzir ao conhecimento verdadeiro emergiram – o empirismo de Bacon e o racionalismo de Descartes (PEREIRA; GIOIA, 2012a).

Já nos séculos XVIII e XIX ocorreram duas grandes revoluções da era moderna, uma fundamentalmente econômica e a outra política: a Revolução Industrial, ocorrida inicialmente

na Inglaterra, e a Revolução Francesa, respectivamente. Nesse contexto, a lógica de pensamento foi definida pelo avanço e pela consolidação econômica e política da burguesia, o que possibilitou que as ideias, os interesses e as necessidades dessa classe fossem difundidos, de maneira a expressar três valores básicos da sociabilidade burguesa: a liberdade, o individualismo e a igualdade.

Quanto ao ideal burguês de liberdade, ele fundamentou-se nas ideias dos economistas clássicos, assumindo a compreensão de que a economia deveria seguir as leis naturais, trazendo, como consequência, a compreensão da defesa da liberdade de crenças e ideais, por atender aos interesses burgueses de não restrição às suas atividades econômicas em ampla extensão (PEREIRA; GIOIA, 2012b).

Ainda sobre esse contexto histórico, havia uma preocupação em formar a mão de obra para atuar nas indústrias (PEREIRA; GIOIA, 2012b). Por certo, o trato com o conhecimento perpassava pela compreensão de concepções distintas de instrução para o povo. Na Inglaterra, as universidades não tinham como papel preparar os trabalhadores especializados, uma vez que elas eram “dominadas pela teologia e pela metafísica e não estavam preparadas para dirigir o avanço científico e responder às exigências da indústria” (PEREIRA; GIOIA, 2012b, p. 283). Isso fez com que a burguesia preparasse a sua mão de obra especializada “em escolas técnicas e laboratórios junto às fábricas” (Ibidem, p. 283). Por isso, naquele contexto não houve o desenvolvimento, a nível de Estado, de uma política científica institucional que favorecesse o surgimento da ciência na fábrica, na realização da prática, da empiria, de tal forma que ela fosse capaz de resolver problemas emergenciais, específicos e associados ao exercício técnico (PEREIRA; GIOIA, 2012b).

Já na Alemanha, houve diferenças no que tange ao desenvolvimento científico. Lá, desenvolveu-se uma política científica institucional e uma educação pautada na formação técnico-científica, distanciando-se de estudos na área de humanidades, para superar o atraso histórico educacional. Aliado a isso, houve inovações tecnológicas para a modernização do seu aparato produtivo industrial, o que possibilitou a competição direta com a Inglaterra (PEREIRA; GIOIA, 2012b). Esse movimento foi o que permitiu que, na Alemanha, a ciência fosse “mais globalizante, abstrata, capaz de responder a todos os problemas” (PEREIRA; GIOIA, 2012b, p. 284).

Diferentemente da época clássica que desprezava o trabalho manual, na sociedade burguesa rompe-se com essa lógica de privilégio de trabalho intelectual em detrimento do manual. Este torna-se valorizado, haja vista a necessidade do capital em explorar a força de

trabalho do proletariado. Por isso, há uma necessidade de instrução técnica por meio da educação.

Contudo, é necessário esclarecer que, antes da “Revolução Industrial, a ciência não se relacionava diretamente a atividades produtivas [por não ser considerada] necessária ao desenvolvimento técnico” (PEREIRA; GIOIA, 2012b, p. 290). Todavia, com o avanço do capitalismo, houve a necessidade de respostas e coube à ciência conhecê-las, o que aprofundou a relação entre ciência e a produção, possibilitando, por conseguinte, que crescessem e se desenvolvessem juntas, numa relação de mútua influência na sociedade do capital.

Apesar disso, a ciência, com o passar do tempo, moveu-se a atender exclusivamente aos interesses da produção e, conseqüentemente, da classe burguesa, que possui o poder e o controle dos meios de produção. Com isso, “não só os conhecimentos científicos são dependentes do desenvolvimento científico, como este está profundamente inter-relacionado à produção” (PEREIRA; GIOIA, 2012b, p. 291). Como resultado a ciência na era moderna adquire critérios de rigor científico e é transformada em um dos principais elementos das forças produtivas da humanidade. Assim, “no final do século XIX, os conhecimentos científicos eram desenvolvidos para criar novas indústrias e, finalmente, no século XX, encontra-se o pleno desenvolvimento da indústria científica” (PEREIRA; GIOIA, 2012b, p. 291).

Os pensadores desse período, apresentam distintas posições quanto à observação e à razão no processo de conhecimento, porquanto a ênfase vai da experiência aos sentidos, ou há uma ênfase na razão, tanto no confronto quanto na união desses elementos. Dentre eles, destacam-se Francis Bacon (1561-1626), Tomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), David Hume (1711- 1776), Immanuel Kant (1724-1804), Auguste Comte (1798-1857), Hegel (1770-1831), Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), Émile Durkheim (1858-1917), Edmund Husserl (1859-1938) (PEREIRA; GIOIA, 2012b).

Mediante a análise realizada sobre o desenvolvimento histórico do conhecimento científico, fica claro que as condições objetivas e o trabalho, em cada momento histórico, foram determinantes para estabelecer uma forma de produzir o conhecimento. Ademais, afirma-se que o nível de desenvolvimento das forças produtivas é diretamente proporcional à influência que as mesmas exercem na produção do conhecimento em cada momento histórico, e isso garante que seja produzido e acumulado conhecimento, permitindo o avanço deste para assegurar a existência do homem, mesmo que, a partir do desenvolvimento da modernidade e

do capitalismo, o saber tenha se tornado uma força produtiva que está a serviço do capital, com finalidade direcionada prioritariamente ao acúmulo de riquezas.

De todo modo, faz-se necessário compreender que, ao longo de todo este processo histórico que demarca o desenvolvimento da própria humanidade, o conhecimento foi se transformando e sendo acumulado para atender às finalidades e às particularidades associadas aos interesses de cada tempo vivido. Isso possibilitou com que fossem, também, adquiridos, ao longo do tempo, contornos e características científicas muito específicas, sobretudo no que diz respeito ao modo como passa a ser produzido – o método de organização da razão e do pensamento –, guiado por uma determinada lógica do movimento de pensar. Essa lógica pode estar associada ao pensamento formal (Lógica Formal), bem como ao pensamento dialético, cujas especificidades e finalidades veremos em sequência.

1.3 A lógica como método de análise e produção do conhecimento

O desenvolvimento do conhecimento ao longo da história possibilitou compreender que ele se vincula ao pensamento do homem e que, por isso, ele é alcançado a partir da assimilação do objeto e do próprio conhecimento, em função da mediação de um movimento lógico. Quanto a esse movimento, sua conceituação é de que se trata do “método de assimilação teórica do objeto no pensamento do homem por meio da criação de um sistema de abstrações” (KOPNIN, 1972, p. 60).

O pensamento lógico emerge da necessidade do homem em compreender e conhecer a realidade objetiva. Isso explica o fato de, na filosofia do século XIX, a produção de estudos e de novos conhecimentos capazes de explicar as formas de compreensão da realidade ter avançado, como é o caso do pensamento que sustenta a lógica científica formal e do pensamento que sustenta a lógica científica dialética. Estes estudos evidenciam que, sobre as “formas e leis da captação da realidade objetiva no pensamento, [vinculam-se] à construção do conhecimento científico e ao seu desenvolvimento” (KOPNIN, 1972, p. 61). Isso ocorre justamente porque propõe, a partir de métodos específicos diferentes, analisar e captar o conhecimento enquanto representação mais próxima da verdade (KOPNIN, 1972; 1978).

A lógica, portanto, como sustentação do pensamento científico, além de reconhecida no campo acadêmico e filosófico como fundamento indispensável à produção do conhecimento, apresenta-se historicamente como critério fundamental para o alcance do pensamento seguro, da verdade almejada. Dessa maneira, como explicado por Chauí (2002), há uma relevância inquestionável de se estudar e aprender a lógica antes de começar uma

investigação, seja filosófica ou científica, uma vez que, conforme exposto pela autora, somente a lógica “pode indicar qual é o tipo de proposição de raciocínio, de demonstração, de prova e de definição que uma determinada ciência deve usar” (CHAUI, 2002, p. 357).

Por essa razão, na sequência deste capítulo, avançamos na busca pela compreensão da lógica, que ao ser tratada enquanto uma disciplina curricular como objetos os cálculos formais, bem como as leis e as categorias da dialética, ambos compreendidos como condições determinantes para o desenvolvimento do conhecimento científico e seu movimento, no sentido de alcançar resultados objetivamente verdadeiros (KOPNIN, 1972).

1.3.1 *A lógica formal como método de estudo e compreensão do pensamento*

Elementos de análise lógica foram encontrados em obras de budistas indianos, de filósofos pré-socráticos, nos sofistas, em diálogos de Platão, ou seja, a sua gênese e desenvolvimento se deram “como análise do pensamento cognitivo, sua estrutura e as leis do seu funcionamento” (KOPNIN, 1978, p. 68). Todavia, enquanto uma disciplina filosófica, a lógica¹⁴ é identificada de forma estruturada nos estudos de Aristóteles e, desde então, sofreu transformações em relação à sua definição. Quanto a isso, “a história da lógica, como elemento da história do conhecimento, é assim – em seus fundamentos – uma história social (uma história da prática social)” (LEFEBVRE, 1987, p. 168), que é condicionada histórica e socialmente, por ser ela um elemento da razão. Isso faz com que, na modernidade, ela seja concebida de forma distinta das fases históricas anteriores.

Em sua gênese, como disciplina filosófica, não foi atribuído um nome específico para se referir à lógica. Na antiguidade clássica, Aristóteles, mesmo não usando o termo “lógica”, a definiu “como ciência da demonstração e do saber demonstrativo” (ABBAGNANO, 2007, p. 624), sendo o primeiro filósofo a criar e sistematizar a lógica como ciência. Para tanto, apresentou como seus objetos: a proposição, que é inserido num discurso demonstrativo; seus termos, que envolvem o sujeito e predicado; e o silogismo, que é um raciocínio mediato, o qual implica um terceiro termo, havendo, portanto, três proposições: a maior, a menor e a conclusão. Por exemplo: “Todo homem é mortal; ora, Sócrates é homem; logo, Sócrates é mortal” (LEFEBVRE, 1987, p. 153- 154). Sobre os discursos, Aristóteles apresenta dois tipos, “dialético e demonstrativo: a primeira parte do problemático e do provável e termina

¹⁴ Segundo Chauí (2002, p. 357), “a palavra lógica foi empregada pela primeira vez pelos filósofos estoicos e por Alexandre de Afrodísia”.

necessariamente no provável; [já] o segundo parte do verdadeiro e termina no verdadeiro” (ABBAGNANO, 2007, p. 624-625).

Vale ressaltar que, no conjunto de textos escritos por Aristóteles chamado *Organon*, considerado o primeiro tratado sobre lógica da história da humanidade, não há nele a nomeação pelo filósofo do termo “lógica”, porque não havia o interesse por sua parte de fundamentar a nova disciplina criada por ele. Estava mais “preocupado em criar suas doutrinas fundamentais para conhecê-las a problemas filosóficos ‘concretos’ (principalmente à metafísica e à ética) do que em desenvolvê-las e expô-las sistematicamente” (ABBAGNANO, 2007, p. 625).

De acordo com Kopnin (1978), os estudiosos posteriores que se dedicaram a conhecer a filosofia de Aristóteles utilizam o termo “lógica aristotélica” ao referir-se aos elementos da sua filosofia pertencentes às categorias, às leis e à análise do pensamento a partir do aspecto do seu conteúdo formal, ou seja, “a descrição da estrutura e dos tipos de demonstração” (KOPNIN, 1978, p. 68-69). Nesse sentido, é importante destacar que, com Aristóteles, a lógica avançou ao realizar uma interpretação filosófica das formas de pensamento, por mostrar a relação entre estas formas e o ser, conduzindo o problema da lógica como método de conhecimento capaz de tratar e interpretar todas as principais categorias: matéria, conteúdo, forma, possibilidade, realidade, qualidade, quantidade, movimento, espaço e tempo, dentre outras. Dessa maneira, ele foi capaz de compreender a interrelação entre essas categorias, bem como as mudanças e a transitoriedade entre elas.

Segundo Kopnin (1978) e Bazarian (1994), as leis ou princípios¹⁵ da lógica formal, tradicional ou clássica foram definidos por Aristóteles há mais de dois mil anos, mantendo-se exclusiva como método e teoria original de conhecimento até o século XVII-XVIII, sofrendo pouca mudança ao longo dos tempos. Nesse sentido, “suas leis serviam de base ao método metafísico de pensamento [e] à sua fundamentação teórica. Seu conteúdo lógico era constituído pelas regras e formas das deduções¹⁶” (KOPNIN, 1978, p. 71).

Tais leis ou princípios, que expressam o movimento do pensamento lógico e racional, ou lógico racional, eram estudados pela lógica formal tradicional, e são expressas pela

¹⁵ Usaremos, leis e princípios como palavras sinônimas, pois, na gnosiologia, lei é o enunciado de uma relação necessária e constante entre fatos e fenômenos. O princípio é uma tese ou teoria, fundamental, suficientemente demonstrada e por isso mesmo considerada como verdadeira (BAZARIAN, 1994). Kopnin (1978) usa o termo lei; já Bazarian (1994) adota o termo princípios, para explicar sobre elementos que fundamentam a lógica formal. Os princípios que a razão humana usa são as bases fundamentais do pensamento lógico e racional e orientam e sustentam a atividade do pensamento correto e verdadeiro. Segundo Bazarian (1994), alguns autores se referem a eles como primeiros princípios ou princípios diretores do conhecimento.

¹⁶ “Dedução: é o raciocínio que vai do geral para o particular, isto é, desce dos princípios gerais para os fatos particulares” (BAZARIAN, 1994, p. 109).

identidade – inadmissibilidade da contradição lógica, do terceiro excluído que compõem o princípio lógico; e pelo fundamento suficiente que se insere no princípio racional. Essas leis permitem à lógica formal clássica estudar as relações entre os juízos¹⁷ no sistema de qualquer dedução, por revelar as formas e regras de estudo de um entre outros juízos antes constituídos (KOPNIN, 1978).

A lei da identidade é expressa pela fórmula: $A \text{ é } A$, logo, refere-se à coerência, ao acordo rigoroso do pensamento consigo mesmo. Ela é tautológica, ou seja, se autoexplica de forma redundante, repetitiva, com isso não ensina nada de novo (KOPNIN, 1978; BAZARIAN, 1994; LEFEBVRE, 1987). Assim, “tudo é idêntico a si mesmo. O que é, é” (BAZARIAN, 1994, p. 115). Como exemplos dessa lei, têm-se: a mesa é mesa, a árvore é a árvore, o homem é o homem, a vida é a vida (BAZARIAN, 1994; LEFEBVRE, 1987).

A partir da lei da identidade, há duas derivações. A primeira é nomeada por Kopnin (1978) como lei da inadmissibilidade da contradição lógica, como sendo a forma negativa da lei da identidade, a qual Bazarian (1994) e Lefebvre (1987) apresentam como princípio da não-contradição (ou da contradição), referindo-se ao fato de que nosso raciocínio não pode ter contradição. Quando se diz, por exemplo, que “ $A \text{ é não-}A$, que mesa é não-mesa ao mesmo tempo e sob o mesmo ponto de vista” (BAZARIAN, 1994, p. 116). Ou seja, não é possível considerar como verdadeiros os juízos que se contradizem um ao outro sob o mesmo referencial adotado.

A lei do terceiro excluído é a segunda derivação da lei da identidade. Segundo Kopnin (1978), ela esclarece que, havendo dois juízos, e um juízo contradiz¹⁸ o outro, eles não podem ser verdadeiros e falsos ao mesmo tempo, pois se um for falso o outro será verdadeiro, isto é, “a verdade se apresenta como exclusão do erro. Já supõe e implica o erro, colocando-o como ‘momento’ da verdade” (LEFEBVRE, 1991, p. 137). Essa lei pode ser demonstrada pela seguinte fórmula: “Ou $A \text{ é } B$ ou $A \text{ não é } B$. Ou isto é mesa ou não é mesa. Ou este país é o Brasil ou não é” (BAZARIAN, 1994, p. 116).

Kopnin (1978), ao interpretar a lei do fundamento suficiente, explica que ela expressa que, para um juízo ser verdadeiro ele deve ser suficientemente fundamentado. Já Bazarian (1994) refere-se a essa lei como princípio da razão suficiente, a qual foi expressa há mais de 2500 anos pelos primeiros filósofos materialistas gregos (o filósofo Leucipo e seu discípulo

¹⁷ Segundo Bazarian (1994) juízo, é uma relação entre dois ou mais conceitos. Ele é uma proposição ou asserção, isto é, uma afirmação ou negação entre dois ou mais conceitos. Por exemplo: o homem é um ser social e racional (homem, conceito-sujeito; é, verbo que une, afirmando ou negando; ser social e racional, conceito-predicado).

¹⁸ “Duas proposições contraditórias têm os mesmos termos: somente um é afirmativo, o outro é negativo”, e essas proposições “são incompatíveis porque uma é a negação total da outra” (BAZARIAN, 1994, p. 117).

Demócrito), sob o argumento de que tudo que existe e acontece tem sua razão de ser, ou seja, para tudo tem-se as causas ou as condições que explicam um acontecimento, o que permite que ele seja inteligível e compreensível, tenha explicação racional. Essa lei, segundo Bazarian (1994), resulta em outros dois princípios interligados: a causalidade, que expõe que nada acontece sem ter uma causa, ou seja, todo fenômeno tem uma origem, uma razão de ser, alguma causa que o antecede e o produz; e o determinismo, que revela que os fenômenos são determinados por suas condições de existência, sendo eles previsíveis, quando se conhecem as condições ou os fatores que o determinam.

As leis ou princípios da lógica formal tradicional/clássica, portanto, já estabeleciam o critério lógico ou formal de veracidade dos juízos. No entanto, é preciso considerar que, ainda que sejam necessárias, elas não são suficientes, haja vista que “a sucessão e coerência lógico-formal é apenas uma das condições necessárias, mas nunca suficientes de obtenção do conhecimento objetivo-verdadeiro dos fenômenos do nosso mundo e das leis do desenvolvimento dos mesmos” (KOPNIN, 1978, p. 72).

Nessa relação, conteúdo e forma são reflexos da realidade objetiva, por isso as leis ou os princípios da lógica formal, “também são reflexos na nossa mente de determinadas relações entre as coisas” (BAZARIAN, 1994, p. 118). No entanto, a lógica formal tem uma aplicação limitada, de modo que ela não tem sentido fora do conteúdo, pois, ao conhecê-lo, ela não se separa dele, tende para o conteúdo, porquanto é a lógica da forma e da abstração, e ao submeter-se a essa forma

o conteúdo – o real – mantém-se como algo exterior. A forma enquanto tal [...] deixa escapar o conteúdo, o objeto do pensamento, o real. Na medida em que o apreende, imobiliza-o numa ‘essência’ escolasticamente separada, distinta, abstrata: a pedridade da pedra, a sinidade dos sinos (LEFEBVRE, 1987, p. 170).

Kopnin (1978, p. 69), ao definir a lógica aristotélica como sendo “um conjunto dos diversos aspectos da análise lógica que concebe o pensamento”, relaciona essa definição ao pensamento lógico que fundamentou a Idade Média na Europa, ou seja, a lógica escolástica, por ter sido a vertente dos enunciados, da demonstração. No entanto, na Idade Moderna, entre os séculos XV e XVI, momento da passagem da sociedade feudal para a então emergente sociedade burguesa, os mais significativos representantes filósofos modernos opõem-se ao aspecto da lógica aristotélica devido às suas limitações, quanto à sua prática científica demonstrativa.

Segundo Lefebvre (1987), essa lógica reinou até Descartes, quando começou a sofrer duras críticas e praticamente foi abandonada e, por isso, os filósofos modernos adotam o processo do movimento do pensamento, com a perspectiva de que a lógica deveria criar um método que produzisse um novo conhecimento, com a formação de novos conceitos. Em outras palavras, uma nova teoria da ciência deveria ser criada, para que suprisse as necessidades da nova sociedade que estava sendo formada, a saber, a burguesa.

Segundo Koptin (1972; 1978), com avanço histórico da sociedade moderna, destacou-se a necessidade do desenvolvimento das ciências naturais – ao passo que na antiguidade clássica eram pouco desenvolvidas. Elas surgem enquanto um campo independente do saber na modernidade, em particular a ciência experimental, contribuindo para que a lógica se voltasse “para o estudo das formas de evolução do pensamento no sentido da verdade” (KOPNIN, 1978, p. 69). Com a expansão dessa forma de conhecimento há um rompimento com a lógica escolástica, de maneira que fica evidente a necessidade de criação de uma lógica nova que atendesse às necessidades da prática do pensamento, a fim de elaborar uma fundamentação teórica dos dados da experiência, que não fosse a lógica aristotélica. Nesse período destacam-se a influência e as contribuições de pensadores como Francis Bacon, René Descartes, Immanuel Kant, que contribuíram para a elaboração da nova lógica.

Bacon fez críticas “ao silogismo enquanto método de formação de conceitos”, (KOPNIN, 1978, p. 70), uma vez que acreditava que só seria possível utilizar a experiência e a indução como método confiável para a formação de conceitos, enfatizando nas suas teorias lógicas o papel da experiência, da observação e do experimento. Tendo o empirismo como sua base epistemológica, Bacon desconsiderou “o papel da dedução, da hipótese e da generalização; reduzia a prática à observação e ao experimento” e, a partir desta compreensão, contribuiu ao desenvolver um estudo profundo e completo da estrutura e dos tipos de conclusão indutiva, bem como por ter ampliado o problema do objeto “e das tarefas da lógica, da necessidade de a lógica estudar o método de obtenção do conhecimento novo” (KOPNIN, 1978, p. 70). Bacon conclui que a lógica “deve indicar ao pensamento um caminho inteiramente novo, ainda não-estudado pelos antigos” (KOPNIN, 1978, p. 71), ou seja, aquela lógica estudada por Aristóteles e, com isso, haveria uma lógica nova, com método de investigação científica, o que permitiria novas descobertas científicas.

Diferentemente de Bacon, a concepção do filósofo racionalista Descartes sobre a lógica “generalizou a experiência de evolução do pensamento na matemática e na mecânica”. Nessa perspectiva, compreende que a lógica passou a ser atribuída a alguma coisa que possibilita “acrescentar algo que conduza ao descobrimento de verdades autênticas e novas

[construindo] o seu método partindo do reconhecimento do papel decisivo da intuição [racional] e da dedução” (KOPNIN, 1978, p. 71). Logo, em contraponto ao entendimento de Bacon, em Descartes, a experiência e a indução assumem apenas um papel secundário.

Antes de Immanuel Kant (1724-1804), as formas do pensamento expressavam a essência do pensamento, mas este teórico rompe com a tradição filosófica da lógica geral ou da lógica formal, como ficou conhecida posteriormente, o que o torna fundador do apriorismo e do formalismo em lógica. Ele era um filósofo idealista que separava o pensamento do mundo material das formas e do conteúdo do pensamento. Por isso, partia da concepção idealista da verdade e do seu critério, haja vista que considerava “as formas de pensamento apenas como paralelas, fora do seu movimento no processo de evolução do conhecimento” (KOPNIN, 1978, p. 89). Kant iniciou a interpretação formalista das formas lógicas, isto é, “a interpretação das formas do pensamento como formas puras, que guardam absoluta independência de qualquer conteúdo material e surgiram independentemente da experiência” (*Ibidem*). Em sua compreensão, o conhecimento necessário e universal transcendia a experiência. Ademais, ele definiu o objeto e a aplicação da lógica, criando uma lógica nova, que tratava “dos princípios e regras da aplicação apriorística do juízo, do pensamento em geral ou das condições de aplicação das regras da lógica à solução das tarefas do pensamento teórico” (KOPNIN, 1978, p. 74).

A lógica formal avançou e evoluiu, a partir do século XIX, por causa da afinidade do seu objeto com o objeto da lógica matemática. Essa ideia permitiu que fosse aplicado o método de uma lógica na solução de problemas/tarefas da outra, haja vista que as relações estudadas por essas lógicas são semelhantes, por serem permanentes, e poderem “ser desmembradas em elementos discretos relativamente homogêneos, suscetíveis de análise quantitativa” (KOPNIN, 1978, p. 75).

Destaca-se, de acordo com Kopnin (1972;1978), que o surgimento, o desenvolvimento e a formação da lógica matemática está relacionado em duas etapas: num primeiro momento, tem-se a aplicação do método matemático, a simbólica matemática e dos métodos de computação à solução de problemas lógicos, em função das “exigências do desenvolvimento da lógica formal [que conduziu] a necessidade de calcular as formas mais simples e mais gerais de relações existentes entre os elementos nas deduções e juízos, em sua formalização” (KOPNIN, 1978, p. 75); num segundo momento, a lógica matemática relaciona-se como aplicação da lógica formal à solução de questões que se colocavam diante da matemática, a qual, na transição do século XIX para o XX, estava desenvolvendo-se, exigindo “a solução dos problemas puramente lógicos, não-resolvidos pela lógica formal nem sequer na exposição

simbólica” (KOPNIN, 1978, p. 76). Isso fez com que o dispositivo lógico, utilizado pela lógica formal, tornasse insuficiente para solucionar os problemas da fundamentação matemática “da teoria das multiplicidades, da elucidação da essência, da estrutura das demonstrações matemáticas, da relação que nelas existe entre os conceitos” (KOPNIN, 1978).

Como resultado desse processo, a partir do século XIX, a lógica matemática ou simbólica configura-se como etapa de desenvolvimento mais atual da lógica formal. Assim, o método de estudo do conhecimento enquanto processo específico da lógica formal contemporânea “consiste na transformação do conhecimento num modelo ideal construído sobre os princípios do cálculo formal, numa linguagem artificialmente criada” (KOPNIN, 1978). Em virtude dessa concepção contemporânea da lógica, Kopnin (1978, p. 78) chama a atenção para o fato de que “o método moderno de análise lógico-formal tem por objeto a linguagem”, e esta é uma forma de ser do conhecimento. Por isso, estudar a linguagem, atribuir-lhe precisão e rigor, é operar com uma análise do pensamento. A lógica formal estuda o conhecimento, o pensamento, e esse sempre atua como linguagem vinculada a símbolos e à operação com o conhecimento e o pensamento. Apesar disso, o conhecimento é apenas um aspecto do pensamento e sua análise lógica.

Da mesma forma, a lógica matemática, como evolução da lógica formal, ao resolver as tarefas da lógica tradicional/aristotélica com mais plenitude, precisão e profundidade, fez com que esta perdesse o seu sentido enquanto disciplina científica da lógica. No entanto, a vertente formal contemporânea, diferentemente da tradicional, deixou de ser parte da filosofia ao perder “o seu significado de base do método filosófico de obtenção da verdade, suas leis não podem ser método universal de conhecimento dos fenômenos e de sua transformação na prática” (KOPNIN, 1978, p. 79).

Não por acaso, em virtude de tais contribuições, a lógica formal, e a sua recusa à contradição do que não pode ser dedutivo, orientou, e continua orientando, de modo hegemônico, o pensamento e a razão humana, desde a antiguidade até a Era moderna contemporânea. Trata-se de um método de compreensão da realidade muito bem apropriado, principalmente por aqueles que se orientam pelo conhecimento empírico (BÔAS JÚNIOR, 2019).

Muitos filósofos que elaboraram a lógica formal eram idealistas. Eles dissociavam o pensamento do mundo material e as formas de pensamento do conteúdo delas, considerando as formas de pensamento fora do seu movimento no processo de evolução do conhecimento. Assim, a lógica formal parte da doutrina científica da demonstração de suas formas, estrutura e relações dos juízos nela existentes. Entretanto, é possível reconhecer que os princípios da

lógica formal que foram apresentados possuem limites, pois, por não serem universais, não correspondem à totalidade e, por isso, não podem ser válidos para todas as coisas e circunstâncias, haja vista que seu objeto não pode ser determinado pelo fator tempo, por exemplo. Dessa forma, ela possui princípios eficientes para coisas estáticas, acabadas. Contudo, no que diz respeito às coisas que são afetadas por mudanças constantes, esses princípios são insuficientes. Por isso, permanecer hodiernamente fundamentado filosoficamente no método da lógica formal é retroceder a escolástica e, simultaneamente, é contradizer-se “com o nível atual de desenvolvimento do conhecimento científico” (KOPNIN, 1978, p. 89).

Todavia, é necessário observar que tanto a lógica formal quanto a dialética, a qual trataremos adiante, são utilizadas enquanto método para analisar resultados científicos, ou seja, permitem que se produza novos resultados. Apesar disso, a depender das características e interesses dominantes na ciência, tais lógicas possuem uma forma histórico-concreta (KOPNIN, 1978).

Chamamos a atenção para o fato de que, no avanço do conhecimento científico moderno, a lógica formal perde seu caráter universal, transformando-se num campo específico, abrindo espaço para a denominada lógica dialética, que “se esforça por adaptar o pensamento à realidade mutante ou, melhor, procura refletir no pensamento a realidade mutante” (BAZARIAN, 1994, p. 123), isto é, as mudanças permitem que o que era verdadeiro ontem não o seja mais hoje. Assim, necessita-se de outra lógica que permita a compreensão dessas mudanças, e a lógica formal não possui instrumentos suficientes e sequer a intencionalidade para avançar para além da aparência sobre a verdade do conhecimento.

Veremos em seguida que a lógica dialética/concreta se opõe à lógica formal enquanto teoria filosófica do conhecimento. Sobre ela e sobre suas contribuições ao pensamento teórico-científico, trataremos no subitem seguinte.

1.3.2 *A lógica dialética como um dos métodos de estudo do pensamento*

A lógica dialética, por conduzir o movimento do pensamento à verdade dos fenômenos e dos objetos concretos, passou por processos de desenvolvimento de cunho teórico-filosófico até se estabelecer enquanto um instrumento teórico-científico na modernidade. Inicialmente, na antiguidade clássica, havia dois sistemas de conhecimento que colocavam a dialética em lados antagônicos: de um lado, o filósofo Platão a definia como a

arte de operar com conceitos, ou seja, ela ensina a pensar; do outro, Heráclito que defendia que tudo muda porque tudo está em fluxo.

Ao longo do desenvolvimento da filosofia, esses dois sistemas, que se opuseram como o lógico ao ontológico, foram conduzidos à ideia de coincidência. A dialética, nesse contexto, portanto, pode ser definida como a arte da assimilação teórica da própria realidade, isto é, ela permite uma compreensão e assimilação do próprio mundo, o que, em outras palavras, refere-se fundamentalmente à natureza (KOPNIN, 1978).

Como bem afirma Koppin (1978), o pensamento, além de descobrir, conhecer ou reconhecer as leis universais da natureza, do movimento e do real (unidade e movimento, contradição e unidade dos contraditórios, dentre outras), as encontra também em si mesmo como necessárias e internas. Nesse sentido, a lógica dialética/concreta é a síntese de toda história do conhecimento e da natureza, o que engloba as experiências humanas e as exigências racionais. Assim, para que não haja o falseamento das reflexões filosóficas sobre esses princípios, é necessário compreender que uma lei da natureza não reside fora dos fenômenos, porque elas são leis do devir, do fluxo, por isso, propõem o movimento. Logo, deixa-se claro que “só existe dialética (análise dialética, exposição ou ‘síntese’) se existir movimento; e que só há movimento se existir processo histórico: história” (LEFEBVRE, 1987, p. 21).

A dialética tem como meta

criar e aperfeiçoar um aparelho para o pensamento teórico-científico, que conduz à verdade objetiva [e] esse aparelho é um sistema de conceitos, cujo conteúdo foi extraído do mundo objetivo. A dialética como assimilação da natureza das coisas e a arte de operar com conceitos tem um só conteúdo, posto que as leis do mundo objetivo, porquanto são por nós concebidas, agem simultaneamente como leis do pensamento, sendo estas últimas, reflexo das leis do mundo objetivo (KOPNIN, 1972, p. 74).

A dialética pode ser assumida como um modo de analisar concretamente um objeto da realidade, os fatos, por ser um “meio e método de transformação do conhecimento real por meio da análise crítica do material factual concreto” (KOPNIN, 1978, p. 83). Tal definição corrobora a de Lefebvre (1987), em que explica que a lógica dialética é a lógica concreta ou lógica do conteúdo.

Nesse movimento de compreender a importância do pensamento dialético, Kosík (1969, p. 15-16) parte do entendimento de que a dialética “é o pensamento crítico que se propõe a compreender ‘a coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”, que não se manifesta imediatamente ao homem. Por isso, ele

explica que o mundo real, ou o da realidade, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, em que a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, a qual não é algo que está pronto e acabado nem, tampouco, impressa de forma imutável e fixa na consciência do homem. Isso porque elas operam a humanização do homem.

Em continuidade, é possível afirmar que esse mundo é contrário ao mundo da pseudoconcreticidade, ou seja, aquele definido como a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária, que é a do senso comum, do imediato, que fragmenta os indivíduos. Por conseguinte, ela não permite ao homem a compreensão e o desvelamento das coisas e da realidade, o que leva a entender que o mundo da pseudoconcreticidade precisa ser destruído, a fim de colocar, no lugar, a realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade. Logo, Kosik (1969) conclui que, por meio da união dialética de sujeito e objeto, a realidade social dos homens é criada.

Nesse sentido, a dialética é um método lógico para o estudo da “relação entre as formas de pensamento, [e] a subordinação destas no processo de movimento do conhecimento no sentido da verdade” (KOPNIN, 1978, p. 84). Nela, as formas e leis da dialética são as formas e as leis do movimento do mundo material, da natureza, que são mutáveis por serem móveis, flexíveis, instáveis e inter-relacionadas. Com isso, ela consegue demonstrar que fora desse processo do desenvolvimento em constante mudança é impossível a obtenção da verdade objetiva, pois ela é sempre uma verdade concreta (KOPNIN, 1978).

A lógica dialética atua no processo de demonstração da construção da verdade das teorias, ao mostrar o caminho que o pensamento percorre para chegar à verdade, que se dá a partir da análise do material real das leis e formas de sua elaboração teórica, bem como, também, por mostrar o método de construção de uma teoria. Nesse processo de obtenção da verdade, destaca-se a relação dialética no processo de sua descoberta, que compreende de forma indissociável a sua demonstração, o que também pode ocorrer na ordem inversa, rompendo com a dimensão linear (lógica formal) da produção de conhecimento. Por isso, o processo de demonstração tem como objetivo estabelecer a verdade objetiva, relacionando tanto o momento quanto a demonstração, haja vista que “todo descobrimento científico implica a unidade da descoberta do novo e da demonstração ou refutação de alguma construção teórica já existente” (KOPNIN, 1978, p. 83). É salutar destacar, ainda, que, na demonstração, a prática tem centralidade, sendo que, sem ela, torna-se inviável a resolução do “problema da veracidade ou falsidade de qualquer construção teórica” (KOPNIN, 1978, p. 83). Não por acaso, a indissociabilidade entre a teoria e prática é, na filosofia marxista, a tese

metodológica mais importante, por conduzir fundamentalmente o estudo do objeto e estabelecer a verdade do conhecimento adquirido (KOPNIN, 1978).

Na modernidade, com Hegel¹⁹, a dialética assume uma base epistemológica de caráter idealista, cuja compreensão da realidade não ultrapassa a aparência, e a verdade é colocada como reflexo daquilo que se vê e o que se sente, justamente por entender não ser possível considerar que a realidade possa ser determinante para conduzir ou influenciar a produção do pensamento e das relações sociais.

Esta compreensão foi posteriormente confrontada por Karl Marx. Ele rompe com Hegel, por entender que sua teoria sobre o Estado é uma interpretação desconectada da realidade e das condições objetivas que a sustenta, evidenciando seu lado idealista, que nega a existência de uma sociedade mediada pelos interesses de classe. Dessa maneira, desenvolvem-se, por consequência, os princípios e categorias que vieram a dar sustentação à dialética materialista (ANES, 2018; KOPNIN, 1978).

Por certo, a lógica dialética materialista é um método científico que permite obter e demonstrar a verdade. Isso acontece porque ela mantém o foco nas formas de pensamento e, ao conhecê-las, primeiramente parte do método investigativo materialista – que considera o espiritual como derivado do material, isto é, a matéria existe antes do pensamento –, como solução ao problema fundamental da filosofia que se pauta na relação de ser e de pensar (KOPNIN, 1978; TRIVIÑOS, 2019). Ademais, o sistema da lógica dialética é construído no princípio da unidade entre o abstrato e o concreto no pensamento teórico-científico, ou seja, é o movimento de ascensão do pensamento daquele para este como um meio (método) de obtenção da autêntica objetividade no conhecimento, que ocorre por atuar nos conceitos, no elemento da abstração. Nesse sentido, Kosík (1969, p. 80) explica que o processo do abstrato ao concreto, como método de conhecimento da realidade é, por conseguinte, “em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto”. Essa ascensão é um movimento no e do pensamento pela negação da imediatidade, isto é, aquilo que Kosík (1969) nomeia como destruição do mundo da pseudoconcreticidade (KOSÍK, 1969).

¹⁹ Importante destacar que a dialética hegeliana influenciou de forma significativa o pensamento de Marx. Mas este, ao confrontar a perspectiva idealista, rompe com o entendimento do autor para produzir os fundamentos necessários para sustentação da dialética materialista.

Por consequência, a lógica dialética materialista, ao enfatizar a relação dialética entre singular, particular e universal, e por compreendê-la enquanto forma do reflexo das relações do mundo objetivo (mundo da realidade concreta), torna-se ciência da verdade e das categorias filosóficas que a constitui. Para o pensamento dialético materialista, as categorias são definições universais da realidade, as quais aparecem na relação do conhecimento objetivo-verdadeiro, o qual, por sua vez, é verificado e verificável pela *práxis* humana. Portanto, “são condições de concordância, coincidência (identidade) entre o pensamento e a realidade, um caminho de aquisição do conhecimento objetivo-verdadeiro” (KOPNIN, 1978, p. 86).

Algumas destas categorias recebem destaque no pensamento dialético materialista – abstrato e concreto, lógico e histórico, razão e juízo, análise e síntese, dentre outras –, e estas permitem que o conhecimento seja explicado “como sendo um processo em desenvolvimento, que evolui do singular ao universal [permitindo] por meio do particular que incorpora a aquisição de resultados basicamente novos à base da solução das contradições que surgem entre o sujeito e o objeto” (KOPNIN, 1978, p. 100).

A dialética, em especial a materialista, com propósito de fornecer um sistema de categorias para desvelar a realidade, que não são fixas ou imutáveis e devem ser incorporadas aos conceitos, tem conteúdo lógico. Desse modo, por serem reflexo do mundo objetivo e existirem soberanamente da nossa consciência, fazem com que, por meio delas, novos resultados sejam encontrados, de modo a atuar como um método de movimento do conhecido ao desconhecido, da criação de novas teorias e o desenvolver o pensamento científico, o que as tornam uma forma lógica do conteúdo da dialética materialista (KOPNIN, 1978).

As leis básicas da dialética materialista revelam a fonte e a orientação de desenvolvimento do mundo objetivo e do pensamento humano, assim como revelam a tendência e a relação mútua entre as suas formas evolucionárias e revolucionárias. São leis que representam teses filosóficas ou conceitos das ciências concretas que, em conjunto, opõem-se à teoria dialética do desenvolvimento da teoria metafísica, as quais são: 1) lei da unidade e luta dos contrários; 2) lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas; 3) lei da negação da negação (KOPNIN, 1978).

A dialética materialista sustenta um método de análise concreta do objeto real, ou seja, do movimento do pensamento, dos fatos que existem independentemente das ideias e do pensamento. Por conseguinte, ela atua no plano do histórico no sentido da verdade objetiva, que é formada pelas relações de contradições conflitantes (KOPNIN, 1978; FRIGOTTO, 2010). Isso acontece porque esse método consegue representar e interpretar as leis da natureza

e da vida social, como elas existem na realidade, para além do mundo da pseudoconcreticidade. Como bem afirma Frigotto (2010), para que o processo de conhecimento seja

[...] dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas. Ou por acaso a ‘totalidade’, as contradições e as mediações são sempre as mesmas? Que historicidade é essa? (FRIGOTTO, 2010, p. 89).

Esse trecho evidencia que a dialética, numa perspectiva materialista, tem a capacidade de mudar a sua forma em função do nível do desenvolvimento do conhecimento científico, dentro da relação das forças produtivas, de acordo com o momento histórico dos sujeitos, e isso faz com que ele garanta eficiência científica e possa ser utilizado como meio de obtenção da verdade.

Ainda na perspectiva de compreender como a busca pela verdade se sustenta no movimento do pensamento e no desenvolvimento dos processos de elaboração do conhecimento científico, avançamos, da análise que permitiu distinguir as lógicas de pensamento (formal e dialético), para refletir sobre como o conhecimento está relacionado tanto ao material quanto ao espiritual, tratando de distinguir o grande problema fundamental da filosofia: a relação entre ser e pensar. Nesse sentido, na sequência deste capítulo, as centralidades ocupadas pelo ser e pelo pensamento serão discutidas a partir das teorias do conhecimento que sustentam o Idealismo Filosófico e o Materialismo Filosófico.

1.4 A relação entre o material e o espiritual: problema basilar da filosofia

A compreensão de que o mundo é formado por fenômenos, fatos e objetos, e que estes possuem fundamentalmente uma natureza material ou espiritual, está diretamente relacionado com as noções de realidade que o sujeito possui. Nesse sentido, o entendimento sobre a realidade objetiva e sobre os fenômenos ideais/espirituais nos ajudam a diferenciar as formas como a realidade pode ser apreendida pelos sujeitos.

O conceito de realidade objetiva refere-se aos fenômenos e objetos materiais que existem fora da consciência humana, tais como o rio, a chuva, o carro etc. Eles não necessitam dela para existir, porque pertencem ao mundo material, concreto, real e objetivo. Já os fenômenos ideais/espirituais são produzidos na consciência humana e são representados

pelos pensamentos, pelas ideias, pelos sentimentos, pelos valores e pelos juízos (TRIVIÑOS, 2019).

Essa dúvida fez com que fossem criados dois grandes campos distintos na filosofia, o idealismo e o materialismo, ambos com ponto de vista filosófico, oposições e incompatibilidades extremas: se a resposta do primeiro for que o pensamento, a ideia, a consciência determinam o ser, temos o idealismo filosófico; mas, se a resposta indicar que o ser, a matéria e a realidade é o que determinam o pensamento, temos o materialismo filosófico (TRIVIÑOS, 2019; BAZARIAN, 1994; LEFEBVRE, 1987).

A seguir, tratamos de contribuir e expor, com o devido aprofundamento teórico, esses dois campos teórico-filosóficos do conhecimento, considerando que sofreram transformações ao longo da história e passaram a ser utilizados nos processos construtivos lógicos da produção de conhecimento.

1.4.1 *Idealismo filosófico*

O idealismo filosófico é um campo da filosofia que parte do entendimento de que a consciência (ideias e pensamentos) é responsável pela criação e entendimento da realidade objetiva, de modo que esta seja entendida como criação daquela.

Enquanto corrente filosófica, ela foi desenvolvida a partir de duas perspectivas de pensamento: o idealismo subjetivo e o idealismo objetivo (BAZARIAN, 1994; TRIVIÑOS, 2019). Todavia, ainda que esteja subdividida, essencialmente não existem diferenças entre elas, pois “o fundamento, a base primordial de tudo que existe é o pensamento ou a consciência absoluta ou individual, que cria ou produz as coisas materiais” (BAZARIAN, 1994, p. 55).

A priori, o idealismo subjetivo considera que a consciência do sujeito, bem como os diversos conteúdos que o pensamento produz se trata de uma única realidade. Nesse sentido, se defende que o fundamento principal é a consciência subjetiva do indivíduo de forma isolada. Por sua vez, os objetos materiais, as coisas e a realidade exterior são somente conteúdo/criação/produto da consciência humana (BAZARIAN, 1994; TRIVIÑOS, 2019).

Nesta perspectiva do idealismo, destacam-se como importantes representantes pensadores como Berkeley, Fichte e Hume. Berkeley, um bispo inglês do século XVIII, foi o principal pensador dessa concepção filosófica, afirmando que “o ser ou a existência das coisas consiste em serem apercebidas. A existência absoluta das coisas sem a consciência não tem sentido. Não conhecemos as coisas, mas as imagens das coisas” (BAZARIAN, 1994, p. 56).

Ele compreendia que, por meio das sensações e ideias que compõem o espírito humano, pode-se comprovar a existência das coisas quando elas são tocadas e vistas. Para Berkeley, a matéria não existe, o que a torna uma ilusão. Assim ele explica o fato da sua concepção idealista ser conhecida como imaterialista. Por essa razão, ele expressou seu desejo de destruir o materialismo e o ateísmo, com vistas a justificar a teologia, a compreensão e a defesa de que foi Deus o criador das ideias do mundo material no espírito humano (*Ibidem*).

Em comum, tais representações negam a existência de tudo, e isso inclui a existência de outras pessoas e da própria pessoa que sente, pois tem como finalidade

‘demonstrar’ que não existe nada fora de nossa consciência, de nossas representações, de nossas idéias. Não há realidade “exterior”; tudo se reduz, em última análise, às nossas próprias representações mentais. E, se suprimirmos a consciência, ou, como se diz, o ‘eu’, toda a realidade desaparecerá. Desta maneira, nem o ser, nem a natureza, nem a matéria, nem as outras palavras ou consciências podem existir fora e independentemente da minha consciência (BAZARIAN, 1994, p. 57).

Já no idealismo objetivo, considera-se que o princípio da existência parte de uma ideia suprema/absoluta do espírito absoluto/Universal e da “Vontade Universal que existiria objetivamente e eternamente, antes é independente da natureza e dos homens, e que teria criado o mundo, o homem e todas as coisas materiais” (BAZARIAN, 1994, p. 54; TRIVIÑOS, 2019). Com isso, ele se opõe ao idealismo subjetivo que considera a consciência individual humana como o elemento primário.

Platão foi o primeiro representante do idealismo objetivo e o responsável por fundamentar todas as bases das doutrinas idealistas. Ele dividia o mundo em dois: o mundo das ideias e o mundo das coisas. O primeiro mundo era do ser verdadeiro e real, e o segundo, das coisas, isto é, um mundo mutável.

Já na modernidade, Hegel (1770-1831), filósofo alemão do século XIX, foi o principal representante do idealismo objetivo, absoluto, que “buscava leis universais e defendia a possibilidade de se atingir, pela razão, conceitos necessários e igualmente universais” (SAVIOLI; ZANOTTO, 2012, p. 361). Nessa ambiência, Hegel criou o sistema universal do idealismo dialético, que se caracteriza por ser constante, contraditório e complexo, tendo o Ser como tese, a Natureza como antítese e o Espírito como síntese.

Ser, Natureza e Espírito, na perspectiva da dialética hegeliana, negam-se e superam-se dialeticamente, o que permite que atinjam estágios elevados do seu desenvolvimento, por entender que a dialética está no mundo real, nas coisas e no pensamento, sendo esses elementos unidades indissolúveis da realidade, portanto, submetidas à lei universal da

contradição (SAVIOLI; ZANOTTO, 2012). Hegel desenvolveu como ideia central da sua filosofia a identidade do ser e do pensamento, defendendo a ideia de que “o mundo real deve ser compreendido como uma manifestação do espírito, da idéia [sic] absoluta [como] um princípio ativo que se expressa em seu autoconhecimento” (TRIVIÑOS, 2019, p. 20). Isso nos conduz ao entendimento de que tudo o que existe é ser e, fundamentalmente, um vir-a-ser que está em constante processo de mudança e transformação.

A lógica da dialética hegeliana teve como objetivo “reproduzir a trajetória do espírito em direção à apreensão do mundo em sua totalidade” (SAVIOLI; ZANOTTO, 2012, p. 367). Na compreensão do autor, o real é racional e o racional é real. Nessa relação, a razão humana, por estar submetida à verdade, sua historicidade revela a realidade das coisas, bem como a essência do Ser, garantindo que ela seja tanto um modo de vê-las, como, também, seu modo de ser. Por consequência, ele enfatizava que a natureza da realidade não pode ser autocontraditória, e sim dialética. Nesse sentido, é a ideia absoluta que cria o mundo real e, por isso, é universal, ou seja, existe antes da própria existência do mundo real/concreto/objetivo, que por sua vez trata-se de manifestação externa da ideia, dando a ela um caráter secundário.

Russell (2015) esclarece que, no pensamento de Hegel, o conhecimento é compreendido como um todo que possui o movimento dialético, e por isso só pode ser explicado pelo fato de passar, num primeiro momento, pela percepção sensorial, em que o conhecimento é iniciado; num segundo momento, pelo exercício da crítica cética dos sentidos; numa última etapa, espera atingir o estágio do autoconhecimento, em que sujeito e objeto são indistinguíveis.

Bazarian (1994) esclarece que o idealismo filosófico ofereceu uma visão disforme do real por não ser uma visão objetiva científica do mundo. Entretanto, entende que o conhecer como simplório seria algo ingênuo e superficial, pois ele executa um papel ideológico na história do conhecimento humano e da sociedade de classes. Suas raízes são profundas tanto no campo gnosiológico quanto na constituição das questões ideológicas, sociais ou políticas. Sobre isso, Lefebvre (1987) chama a atenção para o fato que as doutrinas idealistas desempenharam uma função importante quanto às formas, instrumentos e métodos do conhecimento, por isso as contribuições dessas doutrinas para o desenvolvimento do conhecimento não devem ser negadas.

Lenine (1976), ao comparar o idealismo filosófico com o materialismo dialético, por exemplo, afirma que o idealismo é um desenvolvimento unilateral e exagerado de uma das características, aspectos ou facetas do conhecimento, o qual está divinizado, portanto da

matéria e da natureza. Com isso, opõe-se ao entendimento de que o conhecimento humano e a sua produção não são rígidos e lineares; ao contrário, aproximam-se de uma espiral infinita, correspondente a algo vivo, objetivo, real e concreto.

Na sequência, para avançar na compreensão sobre a relação entre o espiritual e o real, seguiremos para a análise sobre o materialismo filosófico, localizando-o como uma base reflexiva que, diferente do idealismo, permite que seja desvelado o real, ou seja, a realidade mediada por diversas contradições. Ademais, trataremos de destacar como esta corrente filosófica passou por diversas transformações, repercutindo, inclusive, na criação do materialismo dialético por Karl Marx e Friedrich Engels.

1.4.2 *Materialismo filosófico*

Para o materialismo filosófico, a matéria existe antes do pensamento. O espiritual é derivado do material, de modo que os objetos reais/concretos existem independentemente e fora da consciência humana. A partir desse entendimento, o materialismo tem instrumentos científicos que solucionam o problema fundamental da filosofia: ele resolve a relação entre ser e pensamento, entre objeto e sujeito. Consegue a resolução dessa questão por que demonstra que o mundo é material, considerado como princípio primário/primeiro, tendo o pensamento, a ideia e a consciência como derivados do princípio primário (BAZARIAN, 1994; TRIVIÑOS, 2019).

A gênese da concepção materialista do mundo ocorreu primeiramente nas civilizações do oriente antigo: China, Índia, Egito, Babilônia. Posteriormente, desenvolveu-se nas colônias jônicas da Grécia, passando, a posteriori, à Atenas e Roma. Mediante o desenvolvimento histórico, a filosofia materialista ficou excluída durante a Idade Média, por contradizer as concepções e valores de mundo, de homem e sociedade do medievo. O materialismo de herança grega e romana ressurgiu no período renascentista, em função dos avanços geográficos e científicos do século XVI, como o desenvolvimento da astronomia, da navegação marítima, das artes e da ciência positiva. Ele converge com o surgimento da sociedade moderna, que necessitava das conclusões científicas para o seu avanço e progresso dos meios de produção, impulsionando, também, o desenvolvimento do materialismo filosófico (BAZARIAN, 1994; TRIVIÑOS, 2019).

A partir do século XVI, várias escolas filosóficas desenvolveram a filosofia materialista dentro desse processo histórico do progresso do pensamento científico. As

principais delas, segundo Bazarian (1994) e Triviños (2019), são o materialismo (ingênuo, espontâneo, mecanicista, vulgar²⁰) e o dialético/moderno.

O materialismo ingênuo compreende fundamentalmente a materialidade do mundo, assim como que ele existe fora da consciência humana. Ele identifica o ser com o pensamento, o objeto com o sujeito, “sua percepção funde-se com o objeto que se percebe, isto é, ser e pensamento, são uma mesma coisa” (TRIVIÑOS, 2019, p. 22). Por ele não ter uma fundamentação teórico-crítica, não é considerado como uma concepção científica e, por isso, facilmente tende à concepção idealista e dogmática (BAZARIAN, 1994; TRIVIÑOS, 2019).

Com a concepção do materialismo espontâneo há um avanço em relação ao materialismo ingênuo, ao distinguir o objeto do sujeito cognoscente. No entanto, não apresenta uma filosofia clara, com consistência teórica. Esse materialismo é adotado pelos cientistas e naturalistas que argumentam em favor da realidade objetiva, fundamentalmente localizada fora da consciência, conseguindo avançar ao distinguir o objeto do sujeito cognoscente. No entanto, pelo reconhecimento de forma implícita ou explícita da presença da matéria, pode conduzir ao empirismo ou ao positivismo (BAZARIAN, 1994; TRIVIÑOS, 2019).

Segundo Triviños (2019), a origem do materialismo mecanicista está inscrita nos séculos XVII e XVIII, devido ao progresso da mecânica e da matemática. Fundamentalmente, essa forma de materialismo reduz os fenômenos da natureza a processos mecânicos, sejam eles biológicos, químicos ou físicos e, com isso nega, por exemplo, o fenômeno das fontes interiores do movimento das coisas e da sua mudança qualitativa, “os saltos no desenvolvimento, o desenvolvimento do inferior ao superior, do simples ao complexo” (BAZARIAN, 1994, p. 66), que foram a posteriori as bases filosóficas do materialismo dialético.

De acordo com Bazarian (1994) e Triviños (2019), o materialismo vulgar surgiu no século XIX na Alemanha, trazendo como perspectiva a analogia simplista como forma de explicação e elaboração do pensamento. Relacionavam, por exemplo, a produção da bÍlis pelo fÍgado da mesma forma que o cérebro produz o pensamento. Defendiam, também, que as condições materiais em que o sujeito está rodeado, como o clima e a alimentação, determinavam a qualidade do pensar dos homens e, por conseguinte, refutavam a centralidade das ideias e do pensamento. Logo, “esse materialismo nega uma parte da realidade: a

²⁰ O materialismo ingênuo, espontâneo, mecanicista e vulgar tem raÍzes na metafÍsica. Por isso, são considerados como adialéticos, o que impediu a sua evolução em função da sua pobreza conceitual.

consciência e sua história biológica e social; leva ao absoluto um fato fisiológico: a secreção, o reflexo” (LEFEBVRE, 1987, p. 65).

O materialismo dialético/moderno, por caracterizar a ruptura com as concepções idealistas de pensamento e por representar a forma evoluída do pensamento científico materialista, ultrapassa os problemas metafísicos presentes no idealismo, como também nos outros quatro materialismos apresentados anteriormente. Para tanto, os pressupostos fundamentais da teoria materialista dialética, compreendem que

1) o mundo é, em sua essência, material e se desenvolve segundo as leis do movimento da matéria que passa de uma forma para outra. 2) a matéria é anterior à consciência, e esta nada mais é que o produto da matéria altamente organizada. 3) o mundo material e suas leis são cognoscíveis e nossas sensações, representações e conceitos são reflexos das coisas que existem independentemente da nossa consciência (BAZARIAN, 1994, p. 66).

Compreendem-se, como categorias fundamentais do materialismo dialético, a matéria, a consciência e a prática social. Assim, diferentemente das quatro correntes do materialismo já apresentadas, a perspectiva dialética ampara-se na ciência, destacando-se como forma superior do pensamento materialista, de modo a sustentar a compreensão de que o mundo é material por natureza e ao provar que desde os menores aos maiores objetos e fenômenos existentes, todos são formados por diferentes formas da matéria (BAZARIAN, 1994; TRIVIÑOS, 2019). Por isso, indubitavelmente, a matéria é anterior à consciência; em outras palavras, ela existe primeiro que a ideia (o espírito), e essa só pode ser compreendida como um produto da realidade objetiva/concreta/real. Assegura-se, portanto, que a matéria esteja em conformidade com as leis do movimento, em constante transformação. Logo, “a matéria é eterna, sempre existiu, e jamais foi criada do nada por alguém; o mundo é causa de si próprio (causa sui) e se desenvolve segundo as leis dialéticas e objetivas do movimento da matéria” (BAZARIAN, 1994, p. 66).

Karl Marx e Friedrich Engels foram os elaboradores do materialismo dialético, resultante da fusão crítica dos aspectos positivos da filosofia materialista de Feuerbach – que reconstrói o conceito de alienação a partir da crítica ao sistema hegeliano sobre a religião – e da dialética idealista hegeliana – enquanto “perspectiva para se compreender o real [,] para se construir conhecimento” (ANDERY; SÉRIO, 2012, p. 396), como para contribuir com o avanço científico da época (TRIVIÑOS, 2019; BAZARIAN, 1994).

O materialismo dialético é um método e uma teoria científica que recebe esse nome

porque, para estudar a natureza, a sociedade humana e o pensamento, emprega o método dialético, antimetafísico, e porque sua teoria filosófica é um materialismo rigorosamente científico. O método dialético e o materialismo filosófico interpenetram-se reciprocamente, acham-se indissolivelmente ligados e constituem uma concepção filosófica, única e coerente (BAZARIAN, 1994, p. 67).

Na busca pelo exercício do pensamento materialista dialético para desvelar os fenômenos sociais da sociedade burguesa, Marx e Engels criaram o materialismo histórico (a concepção materialista) da história/sociologia materialista, que tem como princípio fundante as condições da vida social (concreta/real), as ideias e a consciência social como elemento secundário, resultante da vida material. Caracteriza-se, portanto, como filosofia científica da práxis, de ação transformadora sobre a natureza, sobre o homem e sobre a sociedade, por oferecer instrumentos que permite revelar a essência do objeto investigado, refletir sobre ele e propor sua transformação (BAZARIAN, 1994).

Ao término desse capítulo, entendemos que o movimento teórico produzido até aqui para responder ao objetivo específico de compreender o desenvolvimento histórico do conhecimento científico, apresentou-se como revelador, na medida que nos auxiliou a explicitar que o desenvolvimento do pensamento científico acaba definindo teorias que repercutem, ainda na produção científica contemporânea, e conseqüentemente nas produções acadêmicas dos professores do curso de EF da UEG, em orientações, ideias, concepções e perspectivas acerca do modo como o homem se relaciona com o mundo e com os objetos da realidade. Na dimensão ontológica, as referidas teorias seguem questionando se é o ser que determina o pensamento ou se é o pensamento que determina o ser. Na dimensão gnosiológica, elas enfrentam o desafio de responder se é o objeto ou se é o sujeito o princípio fundamental no conhecimento humano.

Em sequência, para que possamos alcançar a análise dos fundamentos lógicos e epistemológicos presentes das produções acadêmicas dos professores do curso de EF da UEG, avançamos para o segundo capítulo, no qual, antes, dedicar-nos-emos a refletir sobre a realidade que envolve o processo de produção acadêmica e científica da PG brasileira, em particular na área da EF e, também, na EF da UEG.

CAPÍTULO 2

UNIVERSIDADE, PRODUÇÃO ACADÊMICA E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Mas o guia que deve nos conduzir na escolha de uma profissão é o bem-estar da humanidade e nossa própria perfeição. Não se deve pensar que esses dois interesses possam estar em conflito, que um tenha que destruir o outro, ao contrário, a natureza humana é constituída de modo que ele apenas pode alcançar sua própria perfeição trabalhando pela perfeição, pelo bem, de seus iguais.

(MARX, 1835)

A historicidade sobre o conhecimento e sobre os movimentos teóricos e filosóficos que permitiram sua transformação nos possibilitou compreendê-lo como trabalho, como expressão da razão e da intencionalidade humana, que garante ao homem o desenvolvimento de sua condição social – a passagem de sua condição inorgânica (material) para sua forma mais complexa (social) (DUARTE, 2009). Nesse sentido, viabilizou compreendê-lo como reflexo de múltiplas determinações que, a cada tempo e contexto histórico, humano e social, foi produzido e reproduzido com finalidades específicas, diretamente articuladas às necessidades humanas, materiais e sociais.

No caso do conhecimento científico, como estudado no primeiro capítulo, não é diferente. Ainda que signifique a elevação do nível de qualificação do saber e da sociabilidade humana, com vistas a alcançar condições objetivas mais satisfatórias para garantir a produção e reprodução de novos conhecimentos e a continuidade da existência do homem, permanece mediado por finalidades humanas específicas, que atuam como determinantes nos processos que permitiram, ao longo do tempo, da antiguidade clássica até a modernidade, o estabelecimento de princípios lógicos delimitados e de formas particulares de conhecer e responder às questões que emergem da realidade.

Na contemporaneidade, em função do nível de desenvolvimento das forças produtivas e da sociabilidade humana alcançada, o conhecimento, particularmente o científico, tem recebido ainda maior destaque. É reconhecido como produto de valor fundamental para o acúmulo de riquezas e novos produtos, entendidos como indispensáveis para a continuidade

do avanço social, econômico e tecnológico alcançado o advento da modernidade, especialmente nos últimos dois séculos.

Nesse sentido, torna-se imperioso analisar e refletir sobre como o conhecimento tem sido tratado, produzido e reproduzido no contexto histórico vivido, de modo a explicitar sua condição humana ontológica – na medida em que nele repercutem as contradições e os interesses de ordem material, econômica e social –, mas, sobretudo, os mecanismos aos quais têm sido submetido, que incluem a análise sobre espaços destinados à sua produção, o que, no Brasil, dão-se especialmente na universidade e na PG *stricto sensu*.

Compreendendo a universidade e a PG *stricto sensu* como lócus da produção do conhecimento científico na contemporaneidade, nosso objetivo, com o desenvolvimento deste capítulo, sustenta-se em refletir sobre as contradições e os sentidos que têm sido atribuídos à produção científica no âmbito da universidade e na PG brasileira, em particular na área da EF. Destaque-se que nesses espaços convivem interesses antagônicos, os quais nem sempre estão associados à necessidade de se alcançar resultados que busquem promover o bem-estar humano e social. Esses interesses, para Marx (1835), conforme a epígrafe que abre este capítulo, são equivocados, porque os interesses em torno da ciência deveriam ser entendidos como interesses indissociáveis e, ao alcance da natureza humana, para seu melhor aperfeiçoamento.

A partir da busca pelo alcance do objetivo estabelecido, entendemos ser possível avançar para compreender como o modo de se produzir conhecimento na universidade e na PG brasileira podem estar sendo refletidos na EF, em particular na Região Centro-Oeste e no estado de Goiás a partir da realidade da UEG. Isso nos possibilita expor dados que revelam como se encontra a realidade do curso de EF da UEG no que diz respeito à caracterização da formação dos professores efetivos que estão a ele vinculados e o acesso desses professores à produção científica por meio da formação acadêmica na PG *stricto sensu*.

2.1 O desenvolvimento histórico da universidade brasileira

Ao tratar de analisar o movimento histórico de constituição e desenvolvimento da universidade e da educação superior no Brasil, faz-se necessário, antes, destacar que todo o processo não pode ser compreendido de forma desarticulada com outros elementos do campo político, econômico e cultural, uma vez que a educação brasileira desde a sua gênese “é resultado de processos históricos complexos, constituídos de lutas e conflitos determinados” (MINTO, 2011, p. 100).

A universidade e a educação superior, de um modo geral, não pairam no ar, ou seja, elas não podem ser entendidas como espaços desassociados da realidade concreta a qual estão inseridas no momento histórico/temporal. Isso torna o nosso diálogo sobre o desenvolvimento histórico da universidade brasileira fundamental para compreender as implicações que a relação da formação cultural desta sociedade tem com as lutas/interesses de classes, com a perspectiva de poder desvelar os meandros nos quais a educação superior foi criada e submetida a permanentes transformações, com a finalidade de atender diferentes interesses por formação de profissionais, correspondendo às necessidades da ordem burguesa.

No Brasil, a universidade, enquanto uma instituição social, foi criada apenas em 1920, diferentemente dos outros países da América Espanhola e do próprio continente europeu, onde a universidade existe há séculos. Assim, “no Brasil, a universidade é um órgão social recente, só instalado oficialmente quando sua presença se faz necessária” (PINTO, 1994, p. 17). Com efeito, o que houve inicialmente no país foi um ensino de caráter superior, iniciado especificamente a partir da criação de Escolas Superiores no período Imperial, com a chegada da corte portuguesa, de forma não institucionalizada, com viés religioso, iniciado pelos jesuítas e direcionado apenas à formação para a ordem sacerdotal.

Ao tratar dessa historicidade, Cunha (2007) define o ensino superior como sendo aquele que surgiu no país para ministrar um saber superior, que se fragmenta para atender as classes sociais dominantes, garantindo-lhes o conhecimento acumulado que assegura a sua continuidade enquanto classe dominante. Em contrapartida, às classes sociais dominadas foi sendo assegurado o mínimo de conhecimento para que não encontrem as condições necessárias para promover a ruptura social. Isso evidencia, portanto, a condição do ensino superior brasileiro, desde sua constituição como espaço hierarquizado para a produção e divulgação de conhecimento, voltado a atender aos interesses da classe dominante, de tal forma que ela seja privilegiada com o acesso ao conhecimento mais aprimorado.

A compreensão do referido autor (CUNHA, 2007) pode ser explicada, inclusive, a partir da forma como se buscou estabelecer uma periodicidade histórica do ensino superior no Brasil, destacando que em cada período os conhecimentos priorizados estiveram vinculados aos interesses da época que compunham os projetos da classe de organização social e econômica da classe dominante. Assim,

o ensino de Filosofia, Teologia e Matemática (o do colégio da Bahia), do período colonial; o ensino de Anatomia e Cirurgia nos hospitais militares, criados em 1808; o curso de Engenharia implícito na Academia Militar (mais tarde, o ensino ‘civil’ da Engenharia); o ensino de Direito; e outros,

ministrados em aulas, cadeiras, cursos, escolas, academias, faculdades e, já no século XX, nas universidades (CUNHA, 2007, p. 18).

A definição dos conhecimentos necessários à manutenção da ordem hegemônica da classe dominante também é exposta por Cunha (2007), quando busca apresentar a historicidade que permite explicar como ocorreu o processo de implantação e desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Ao fazer isso, divide a historicidade em quatro períodos, guiado pelos elementos e dados que compõem o campo político de cada período, sendo: o primeiro período, o Brasil Colônia; o segundo, o Império; o terceiro, a República oligárquica; e o quarto, a era Vargas.

No período da Colônia, destaca-se a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, na condição de padres da Companhia de Jesus (criada em 1540). Eles foram responsáveis pelo ensino secundário e superior no Brasil, de forma não institucionalizada, iniciada a partir de 1550, sendo exclusiva para formação dos sacerdotes jesuítas. Dentre as suas atribuições estava a fundação de colégios, adotando a *Ratio Studiorum* como ideário pedagógico para a sistematização das normas padronizadas que utilizavam nos estabelecimentos de ensino em diferentes regiões do mundo, cuja estrutura previa um currículo único, que contemplasse o domínio da escrita, leitura e cálculo. Por consequência, dividia-se em *studia inferiora*²¹ (o atual ensino secundário) e *studia superiora* (corresponde aos estudos universitários), representada pelos cursos de filosofia e teologia que funcionavam em colégios e seminários (CUNHA, 2007; MINTO, 2011).

Só para ilustrar, o curso de filosofia levava três anos. Nele, ensinavam-se lógica, física, matemática, ética e a metafísica. Estudava-se principalmente Aristóteles e, ao término desse curso, atribuía-se os graus de bacharel e licenciado (este para quem pretendia exercer o magistério). Já o curso de teologia, desenvolvido em quatro anos, tinha duas disciplinas básicas: a teologia moral, voltada às questões éticas do cotidiano, e a teologia especulativa, que estudava sobre o dogma católico; ao término, era conferido o grau de doutor (CUNHA, 2007).

Segundo Mendonça (2000), em 1572 foram criados provavelmente os primeiros cursos superiores no Brasil: os cursos de artes e teologia no Colégio Jesuítas da Bahia, que se sustentaram até 1808, momento este de transferência da coroa portuguesa para o Rio de Janeiro. Isso evidencia que a sociedade colonial não exigia que a educação superior fosse um sistema de ensino voltado à ampla formação, pautada na ciência e no conhecimento que

²¹ Para ampliar esse tópico consultar Cunha (2007, p. 27).

amparasse o modelo de produção do período colonial, afinal, os meios de produção desse período eram alicerçados essencialmente na força de trabalho de africanos escravizados, isto é, da economia escravista. No entanto, cabe ressaltar que os jesuítas “desde 1555, detinham o controle da Universidade de Coimbra, e constituindo-se, depois, em um dos mais úteis instrumentos de difusão do pombalismo e do espírito nacionalista” (MENDONÇA, 2000, p. 133).

Durante o Brasil Colônia, tinha-se a proibição pela metrópole portuguesa de se implantar universidade no Brasil. Isso fez com que a elite política da colônia estivesse sustentada em Coimbra, garantindo um padrão de formação que também impedisse os movimentos a favor da independência da colônia a partir dos ideais iluministas, favorecendo a dependência entre a colônia e a metrópole, bem como revelando o caráter utilitarista do ensino superior nesse período histórico, por expressar as necessidades objetivas/concretas da formação social brasileira (MINTO, 2011).

Os jesuítas foram expulsos do Brasil no ano de 1759. Com isso, houve a implantação de novos currículos, métodos de ensino e uma nova estrutura da educação escolar. O sistema de ensino jesuítico, implementado no período colonial, foi destruído. Até a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, o ensino público era estatal e religioso, e a Igreja Católica era a instituição que formava os professores e administrava as escolas (CUNHA, 2007).

É apropriado mencionar que, no início do Império (1808-1889), em função da mudança do poder da metrópole portuguesa para o Brasil, tem-se a criação de um novo ensino superior, que surgiu sob a forma de aulas e cadeiras, entendidas como unidades de ensino simplórias, formadas por um professor que, com o uso dos seus próprios recursos, livros e instrumentos de trabalho, tinha de ensinar seus alunos em espaços improvisados e com pouquíssima estrutura formal. Somente mais tarde que surgiram as escolas, academias e faculdades, sendo estas “as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não docentes, meios de ensino e locais próprios” (CUNHA, 2007, p. 91). No entanto, o ensino superior desse período foi estruturado em estabelecimentos isolados e, desde esse período, já havia a intenção de reuni-los em universidade (CUNHA, 2007).

Mendonça (2000) diz que os cursos que foram criados em decorrência da transferência da Corte portuguesa da Bahia para o Rio de Janeiro, bem como as instituições criadas por D. João VI, tinham como objetivo assegurar a criação de uma infraestrutura e uma defesa militar que garantisse a permanência da Corte na colônia. Desse modo, a Corte portuguesa criou e

manteve algumas instituições, que tinham o caráter laico e estatal, e no Império continuaram sendo mantidas pelo governo imperial, o que perdurou após a independência política. A “partir de 1808, foram criados cursos e academias destinadas a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subprotudos, formas profissionais liberais” (CUNHA, 2007, p. 63).

Quanto a esse período, criam-se, em 1808, os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares; em 1809, o curso de medicina; em 1810, a Academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares; em 1813, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. Na Bahia, em 1808, a cadeira de economia, os cursos de agricultura, em 1812, de química, em 1817, e desenho técnico, em 1817. Em Pernambuco, o curso de matemática superior, em 1809; em Vila Rica, o curso de desenho e história, em 1817; em Paracatu, o curso de retórica e filosofia, em 1821. Foram esses cursos que deram origem às escolas e às faculdades profissionalizantes que, até a República, constituíam o conjunto das instituições de ensino superior. Após a Independência do Brasil, em 1822, criaram-se os cursos jurídicos, em São Paulo e Olinda, no ano de 1827. Com isso o ensino superior passou a localizar-se na esfera nacional, com estes cursos atendendo às necessidades da burocracia do Estado, no que se refere à elaboração e à interpretação da legislação, da diplomacia e da administração pública (MENDONÇA, 2000; CUNHA, 2007).

O percurso histórico evidencia que, na transição da sociedade colonial para o império, século XVIII para o XIX, essa condição de pleno atendimento às demandas do Estado foi alterada, sobretudo com a criação das escolas profissionais, voltadas para a formação das profissões liberais: o direito, a medicina e a engenharia. Assim, há, essencialmente, a concepção de uma formação de nível superior para preparar as elites brasileiras (MINTO, 2011), de modo que os filhos das classes dominantes poderiam ser formados em terras brasileiras com uma adaptação plástica “às condições de um ambiente intelectual mais ou menos tosco e provinciano, que privilegiava socialmente o saber letrado e, em particular, o profissional liberal” (FERNANDES, 2020, p. 121), haja vista que, anteriormente, era feito em Portugal, especificamente na Universidade de Coimbra. Pontualmente, as primeiras escolas superiores criadas foram as de Direito, em Recife e em São Paulo, e as de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro. O objetivo comum, para a criação desses cursos, era a de formar

os especialistas exigidos pela sociedade semicolonial [,] advogados para defender os direitos dos senhores de terras, uns contra os outros, e médicos que tratassem da saúde dos membros da classe rica. É evidente que numa sociedade estagnada, onde nada de importante havia para construir ou

fabricar, não se exigiam institutos de ciências naturais e de formação tecnológica (PINTO, 1994, p. 18).

O formato societário daquele contexto necessitava de profissionais sistematicamente formados, de modo que o ensino superior tinha a função de formar tanto para atenderem à burocracia do Estado quanto, também, para produzir bens simbólicos ao consumo das classes dominantes, da sociedade do Império no Brasil. Exemplo disso era o curso de Direito, cuja finalidade centrava-se em elaborar, discutir e interpretar as leis com a perspectiva de formular e renovar as ideologias que garantiam e preservavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico nesse período emergente.

Destaca-se, ainda nesse período, a forte influência do positivismo de Augusto Comte como forma de conhecimento dominante nos cursos de médicos, engenheiros, oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas, muito em função do retorno de brasileiros que estudavam em Paris e também pela importação de livros-texto pautados nesse pressuposto epistemológico (CUNHA, 2007).

O período conhecido como a República Oligárquica, que inicia em 1889 com a Proclamação da República, e vai até a Revolução de 1930, teve como características “a consolidação e a crise da hegemonia da classe latifundiária e da burguesia industrial” (CUNHA, 2007, p. 133). Esse período de transformações no ensino superior é caracterizado inicialmente com a influência positivista na política educacional, com a atuação de Benjamin Constant (1890-1891), com o início da política educacional da era Vargas (1930-1931) e, também, com o surgimento e crescimento significativo das escolas superiores que não dependiam do Estado por pertencerem ao campo do privado. Esse movimento estava relacionado com o critério de formar uma nova força de trabalho, com escolaridade em nível superior que atendesse aos padrões que a produção da incipiente industrialização requeria, devido à inserção no bojo das determinações técnico-econômicas e ideológicas que eram influenciadas pelo pensamento positivista.

Foi no período republicano que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade, representados pela Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 pelo governo federal, a partir da agregação de escolas profissionais que funcionavam de maneira isolada, como um conglomerado de escolas sem articulação interinstitucional, como a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito (CUNHA, 2007; MENDONÇA, 2000).

Fernandes (2020) aponta que, na transição do contexto em que existiam apenas escolas superiores para o contexto que marca a presença da universidade, não se pensou na superação dos problemas que existiam de modo recorrente, como o número reduzido de estudantes, professores e funcionários, nem na rigidez quanto ao atendimento às mudanças da sociedade, fazendo com que a universidade no Brasil adotasse a característica de uma conglomeração de escolas superiores.

É preciso ressaltar que, nesse contexto, o sistema oligárquico brasileiro tradicional entra em crise, considerando o período de meados de 1920 até 1945, o que refletiu “na transferência do foco de poder dos governos estaduais para o âmbito nacional” (MENDONÇA, 2000, p. 136). Quanto à educação desse período, destaca-se o documento produzido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), no ano de 1928, que direcionava os rumos a serem atribuídos ao ensino superior, voltado essencialmente à formação “das elites dentro do interior de projetos de teor nacionalista” (MENDONÇA, 2000, p. 137). Por essa razão, houve a formação interna de grupos com diferentes interesses no interior do departamento carioca da ABE, sendo um desses grupos “instalado na Seção de Ensino Técnico e Superior que lutava pela criação de verdadeiras universidades no Brasil, voltadas para o desenvolvimento da pesquisa científica e dos altos estudos desinteressados, instituições indispensáveis ao progresso do país” (*Ibidem*).

Os intelectuais que compunham esse grupo eram de professores egressos da Escola Politécnica, contrários à hegemonia do positivismo como teoria do conhecimento, responsáveis por introduzir o conceito de ciência experimental no Brasil. Para esse grupo, as universidades deveriam

se constituir em verdadeiras usinas mentais, onde se formariam as elites para pensar o Brasil (equacionar os problemas magnos da nacionalidade) e produzir o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico [,] esse grupo defendia a criação de Faculdades de Ciências voltadas para a pesquisa científica pura ou desinteressada (MENDONÇA, 2000, p. 137).

O grupo formado por intelectuais, os quais ficaram conhecidos como os pioneiros da Educação Nova, assume a direção da ABE e, em 1932, inclui em seu manifesto de reforma da educação a criação de verdadeiras universidades. Para eles, “a universidade é concebida num tríplex função de ‘criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO, 1958, p. 74-75 *apud* MENDONÇA, 2000, p. 138).

Por consequência, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, por meio da incorporação de escolas profissionalizantes que já existiam. Esse foi o padrão adotado na criação das demais universidades existentes no Brasil. Já a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, em 1935, teve uma estrutura de criação diferente das demais, uma vez que rompe com os modelos de agregação de escolas profissionalizantes. As escolas que a compõem tinham como propósito abordar “de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão universitária (entendida prioritariamente na perspectiva da divulgação científica) nas suas respectivas áreas de conhecimento” (MENDONÇA, 2000, p. 139).

Fernandes (2020) afirma que a USP e a UDF destacaram-se na nossa história pedagógica por confirmarem a inviabilidade da universidade conglomerada e por demonstrarem que “nunca se chegará a uma universidade integrada e multifuncional sem liquidar o padrão brasileiro de escola superior e, com ele, o poder irresponsável e ilimitado do professor catedrático” (FERNANDES, 2020, p. 123). Ainda conforme Fernandes (2020), a sociedade brasileira almejava uma universidade baseada na ciência e na tecnologia científica, que fosse formada por grandes números de universitários, rompendo com o pensamento de que o ensino superior é um privilégio, um dom intelectual, haja vista que ela é uma necessidade social, porquanto a sociedade moderna necessita que sua massa tenha a instrução de nível superior.

Na inauguração da UDF, Anísio Teixeira fez um discurso em que enfatizou a função social da universidade e seu papel enquanto cúpula do sistema de ensino, de maneira que deveriam ser formados os professores e administradores das escolas dos graus inferiores, contrapondo-se ao ideário que sustentava uma formação que atribuía privilégios às elites (CUNHA, 2007).

No entanto, após 1937, o governo federal tendeu a assumir o controle das iniciativas no campo cultural em defesa da hegemonia da classe dominante, sustentando e reforçando o posicionamento de garantir “o monopólio de formação das elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade” (MENDONÇA, 2000, p. 140). Sobre esse posicionamento do Estado, Fernandes (2020, p. 119) observou que

herdamos da colonização portuguesa, da sociedade senhorial e escravista, e da oligarquia da Primeira República, níveis ínfimos de aspiração educacional, e propensão a bloquear a democratização do ensino e a concepção de que o ensino superior constitui um privilégio das elites das ‘classes possuidoras’.

Faz-se importante ressaltar que o contexto histórico em destaque também foi marcado pela Era Vargas, a qual teve Getúlio Vargas como presidente da república, de 1930 a 1945, o que possibilitou que as ideias de Fernando de Azevedo ganhassem notoriedade. Esses ideais eram fundamentados no liberalismo²², com concepção de educação elitista, já que se preocupavam com a formação das elites intelectuais e as classes dirigentes, entendidas como verdadeiras forças criadoras da civilização, com a finalidade de legitimar os privilégios conquistados pela burguesia.

Para Azevedo, o ensino superior perpassaria pela formação em escolas superiores, e não apenas pelas escolas profissionais de áreas específicas, como medicina, direito e engenharia, entendidas por ele como transmissoras de conhecimentos especializados e voltados a aplicações imediatas. Este entendimento se sustentava na ideia de que o ensino superior deveria ser direcionado a produzir e socializar o conhecimento de uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada, que permitisse aos estudantes interessar-se e adaptar-se às distintas criações do espírito, do enriquecimento do saber humano e da indústria dos homens, cujo espaço mais adequado seriam as universidades (CUNHA, 2007).

Somente a partir da década de 1940 é que ocorreram algumas mudanças, especialmente com a introdução da pesquisa científica, aproximando a universidade à era da revolução científico-tecnológica, colocando em crise o que se tinha de padrão de escola superior no país e evidenciando o fato de que “a conglomeração de escolas superiores [representava] um fator de desorganização, de desperdício e de atrofiamento da expansão do ensino” (CUNHA, 2007, p. 121-122).

Seguindo com a análise sobre a historicidade para revelar o desenvolvimento da universidade e da PG brasileira, ressaltamos que o Brasil se tornou um importante fornecedor de matérias primas para fabricação dos elementos bélicos aos Aliados Ocidentais durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Todavia, findada a guerra, esta ação repercutiu gerando um otimismo quanto ao papel positivo da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento socioeconômico dos países latino-americanos. Assim, criou-se o entendimento de que a ciência e as universidades poderiam ser aliadas à conquista dessas transformações socioeconômicas, fazendo parte da nomeada ideologia desenvolvimentista, criada a partir dos trabalhos da Comissão Econômica da Nações Unidas para a América Latina. Com isso considerou-se como indispensável estabelecer uma relação aproximada com

²² “É um sistema de ideias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. [...] baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia” (CUNHA, 2007, p. 229).

a educação para promover programas educacionais, difundindo tecnologias e estimulando a capacidade criadora (SCHWARTZMAN, 2001).

Cabe ressaltar que, antes da guerra, a ciência no ambiente universitário era proclamada “em nome da cultura, da civilização e da liderança intelectual” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 4). Isso mudou fundamentalmente no cenário pós-guerra, afinal, a ciência passou a ser vista como uma ferramenta indispensável para o processo de desenvolvimento e planejamento do campo econômico, de modo que os cientistas passaram a reivindicar participação nas decisões relevantes da sociedade, por acreditarem que cabia a eles

implementar[em] o planejamento social e político em seu nível mais elevado. A participação política era vista como um canal necessário para atingir os níveis de influência e responsabilidade social que os cientistas julgavam precisar. Sua visão política tendia a ser racionalista, nacionalista e socialista (SCHWARTZMAN, 2001, p. 4).

Nesse contexto de pós-guerra, segundo Schwartzman (2001), criaram-se instituições de elite nos campos de pesquisa e ensino, que foram utilizadas como modelo e inspiração para as reformas que foram implementadas a posteriori no Brasil. Dentro desse contexto, o processo de modernização do ensino superior foi iniciado pelo setor militar, ao criar o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, na condição de escola de engenharia, pensado para ser uma instituição de engenharia militar capaz a oferecer apoio técnico e profissional à aeronáutica brasileira, tendo como fontes inspiradoras instituições norte-americanas como o *Massachusetts Institute of Technology* (M.I.T) e o *California Institute of Technology*. Ao ITA, por vincular-se ao Ministério da Aeronáutica, e não ao Ministério da Educação (MEC), foram garantidos recursos financeiros astronômicos, maiores do que qualquer outra instituição brasileira (SCHWARTZMAN, 2001).

O ITA avançou enquanto projeto e exerceu um modelo do que seria uma universidade moderna, o que caracterizou o rompimento com o padrão de cátedra vitalícia das Instituições de Ensino Superior (IES) a partir da contratação docente que passou a seguir as normas trabalhistas, sob a responsabilidade da comunidade acadêmica, com a estruturação da carreira em quatro níveis e com a exigência de o professor estar cursando a PG para nele ingressar. Na dinâmica e organização acadêmica, os docentes e discentes passaram a dedicar-se mais ao ensino e à pesquisa, com substituição das cátedras por departamentos, adoção do sistema de créditos e oferta de cursos de PG para formar professores e pesquisadores (CUNHA, 2007; MENDONÇA, 2000).

A ênfase sobre a pesquisa, nesse contexto, começava a ganhar maior expressividade, sobretudo com a criação e desenvolvimento de órgãos governamentais especializados em pensar os direcionamentos para a produção do conhecimento no Brasil. Em 1948, com a finalidade de fomentar e apoiar o desenvolvimento da ciência, destaca-se a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) como agência mobilizadora de pesquisadores e responsável pelo diálogo com a comunidade científica internacional. Em 1951 foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq)²³, sob a supervisão do presidente da república, com o objetivo de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, e cujas decisões eram baseadas em pareceres da comunidade científica que direcionavam a utilização das suas verbas por parte de institutos especializados, especialmente em áreas como ciências exatas e tecnológicas (SCHWARTZMAN, 2001). Também em 1951 foi instituída a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁴, que seguia o mesmo critério de investimento na formação dos quadros universitários, concedendo bolsas no país e no exterior, contando com o apoio fundamental de Anísio Teixeira. Essa campanha em prol do desenvolvimento científico do país focou “no processo de institucionalização da [PG] no Brasil e garantiu que a pesquisa científica se desenvolve-se entre nós no interior da universidade, particularmente do âmbito CNPq dos [PPG]” (MENDONÇA, 2000, p. 143).

A criação desses órgãos evidenciava o forte apelo que existia no contexto pelo investimento na área da produção científica e tecnológica, com a finalidade de atender às demandas do setor produtivo e industrial em desenvolvimento. Por essa razão, como explicado por Fernandes (2020), ao final da década de 1950 houve o crescimento de um movimento social organizado em favor da reivindicação da reforma universitária para criação da universidade brasileira, com o objetivo de eliminar as escolas superiores tradicionais entendidas como modelos arcaicos do ensino superior. Isso demandou a defesa por uma nova organização e reconstrução interna da universidade enquanto instituição, de modo que passasse a ser chamada de universidade integrada e multifuncional, capaz de permitir a adaptação da estrutura, do funcionamento e do crescimento

da universidade brasileira ao papel histórico que ela deve ter como fonte de negação e de superação da dependência cultural e do subdesenvolvimento educacional. Nas fronteiras do presente e do futuro, a universidade brasileira

²³ O Conselho Nacional de Pesquisa foi transformado em fundação em 6 de novembro de 1974 (pela Lei nº 6.129) e direcionado à jurisdição do Ministério do Planejamento, tendo seu nome alterado para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, mas mantendo a sigla anterior, CNPq.

²⁴ Atualmente CAPES significa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

não deverá contentar-se em contribuir para ‘acelerar o desenvolvimento’ a reforma que a universidade brasileira abrange a sua constituição e modo de ser, o seu rendimento intelectual e a sua relação com o destino histórico da Sociedade brasileira (FERNANDES, 2020, p. 244-245).

O reconhecimento da universidade como instituição fundamental para o desenvolvimento do país ganhou expressividade, fazendo com que este período, incluindo o contexto que vai da década de 1920 até o final da década de 1960, possa ser compreendido como o momento em que a universidade se institucionalizou, assumindo a configuração que se conhece hodiernamente. Esse ato também foi necessário para demarcar a expansão quantitativa do ensino superior no Brasil, com mais de 81% dos estabelecimentos de ensino tendo sido criados entre os anos de 1930 e 1960.

Avançando para o contexto da Guerra Fria, a partir dos anos de 1960, o capitalismo mundial passou por transformações decorrentes das mudanças de base tecnológicas, o que desencadeou o desenvolvimento e a criação de novos padrões de acumulação, de crises política, social e econômica. Nesse contexto, o Brasil passa a viver uma crise em relação à economia mundial e a sua conjuntura interna, culminando no golpe militar de 1964, nomeado por Fernandes (2020) de golpe empresarial-militar devido à forte articulação entre os empresários e os militares que buscavam, enquanto representações de forças socioeconômicas dominantes, a adequação brasileira às determinações do capitalismo mundial (MINTO, 2006; SAVIANI, 2008).

O modelo político e ideológico conservador sustentado com a ditadura militar garantiu o exercício de absoluto controle do comportamento, como também do pensamento. Esse direcionamento ficou evidente no campo das soluções técnicas, uma vez que quaisquer práticas sociais, educativas ou artísticas só eram permitidas desde que parecessem ser politicamente neutras, de modo que não produzissem efeitos negativos sobre o monopólio conservador do poder, não provocassem qualquer estímulo à transformação da ordem vigente. Isso explica o fato de, nesse regime político, a reforma universitária ter sido redirecionada. A proposta, até então anunciada naquele contexto, do ponto de vista conservador, suscitava um tom de ameaça ao almejar reconstruir internamente a universidade e romper com as estruturas arcaicas do ensino superior em voga no Brasil desde a República. Como resultado, a reforma universitária no regime militar ocorreu tomando “uma bandeira que não era nem poderia ser sua, corrompeu a imagem [da proposta original] e moldou-a à sua feição” (FERNANDES, 2020, p. 252).

À proporção que o golpe empresarial-militar de 1964 avançava²⁵, conflitos com a comunidade científica e com as universidades eram desencadeados, justamente por haver o impedimento de realização de uma nova universidade de fato no Brasil a partir de reformas (ou contrarreformas) que, como bem afirma Florestan Fernandes, impactaram diretamente o ensino superior no pós-1964. Indubitavelmente, a educação tinha uma dimensão importante durante o regime militar, tanto pela “sua função mediata de legitimação e inculcação ideológica, seja pelo lado imediato da formação técnico-profissional, suprimindo assim a demanda pela qualificação da mão de obra” (MINTO, 2006, p. 90), o que demandou do ensino superior formar a mão de obra especializada para atender às demandas das empresas e também para preparar os quadros dirigentes do país, por meio da “integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional” (SAVIANI, 2008, p. 295).

A política educacional adotada durante o regime militar para o ensino superior, implementada pelas reformas propostas, fundamentou-se na teoria do capital humano, como também na diversificação do ensino superior, por meio da introdução de cursos de curta duração com a finalidade de atenderem a necessidade por profissionais qualificados. Ademais, as novas tecnologias passaram a ser utilizadas como recursos pedagógicos. Para alcançar tal finalidade, no campo da educação, as relações com os Estados Unidos foram estreitadas por meio de acordos de financiamento da educação brasileira a partir de 1965, via mediação da *USAID* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), que ficaram conhecidos como “Acordos MEC-*USAID*”, fortalecendo o que ficou caracterizado por Saviani (2008) como concepção produtivista de educação, ao adotar os princípios da racionalidade, da eficiência e produtividade como princípios fundantes do “máximo resultado com o mínimo dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008, p. 297).

É fundamental destacar, todavia, que esse movimento gerado pela ditadura militar, o de negar a universidade como espaço para o livre pensamento, impulsionou para que, contraditoriamente, ao longo da década de 1970, professores e cientistas contrários ao regime instituído fossem perseguidos, exilados e perdessem seus cargos e empregos (MENDONÇA, 2000), ao mesmo tempo em que ocorria uma grande expansão das universidades no país.

²⁵ O período de Regime Militar durou de 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985.

Pode-se demarcar o período da década de 1950 à 1970 como o momento de crescimento das universidades brasileiras, mas muito em função da apropriação da ideologia polissêmica do desenvolvimento, que explicava que o atraso educacional poderia ser superado como parte do processo de desenvolvimento no país, conhecida também como Teoria do Capital Humano, de Theodore Schultz²⁶. Com isso, permitiu-se acreditar que “a adesão ao desenvolvimento carrearia as instituições de ensino e pesquisa rumo ao progresso” (LEHER, 2018, p. 126). Foi essa também a teoria que introduziu a linguagem técnica na educação, impulsionando o avanço da tecnificação da produção do conhecimento e do ensino superior, tornando-os adequados aos requisitos do regime de acumulação da sociedade capitalista.

Minto (2006) explica que a ideologia da economia e da produção implantada a partir dos anos de 1950 impactou a educação e as concepções pedagógicas, pela relação que tinha com a organização taylorista-fordista da produção, fomentando uma educação de ideário tecnicista, que tinha como objetivo legitimar no campo educacional “a introdução da lógica capitalista de produção já que, ao se educar, o indivíduo se tornaria apto a gerar uma renda maior, possibilitando um retorno maior ao fator de produção do trabalho” (MINTO, 2006, p. 98). Dito de outra forma, a educação passa a ser concebida como um investimento econômico que forneceria retornos financeiros e lucratividade, sujeitando-a “às determinações da economia capitalista” (*Ibidem*, p. 99). Todo o arcabouço teórico que fundamentou a teoria do Capital humano, a partir de 1950, forma a base ideológica do que se pode chamar de políticas educacionais no período da ditadura.

A referida base ideológica passou a sustentar os direcionamentos políticos do contexto, evidenciados a partir da aplicação de medidas e reformas alinhadas aos interesses do setor produtivo. A Constituição de 1967, por exemplo, apoiou o investimento e o fortalecimento da iniciativa privada no ensino superior, alegando em seu Artigo 168 que, “respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (SAVIANI, 2008, p. 298). Não por acaso, constatou-se o crescimento de oferta de vagas em instituições privadas, especialmente entre 1964 e 1973, devido à abertura acelerada das instituições particulares, ação própria de um processo de privatização iniciado no ensino superior em função do alinhamento do governo militar ao empresariado privado, gerando um processo de massificação decorrente da “multiplicação de instituições isoladas de ensino superior, criadas pela iniciativa privada” (MENDONÇA, 2000, p. 148).

²⁶ Essa teoria foi difundida pela Aliança para o Progresso, pelos acordos MEC-USAID e pelos intelectuais da Escola de Chicago

Essa mentalidade privatista invadiu o setor público do ensino superior, sustentado no argumento de que se fazia necessário

agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de ‘conselhos curadores’, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (SAVIANI, 2008, p. 300-301).

O direcionamento ideológico economicista e privatista ganha ainda mais força com a Reforma Universitária de 1968, a partir da Lei n. 5.540, de 28 de fevereiro de 1968, regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, ao mesmo tempo em que foi aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.77/69, que regulamentou também a implantação da PG no Brasil (SAVIANI, 2008). Esse autor explicou que, nesse processo, a atenção no eixo da reflexão sobre a responsabilidade social e política da universidade é deslocado para a centralidade da racionalidade administrativa e econômica, causando impactos sobre o ensino superior e sobre a instituição universitária de um modo geral, o que é confirmado no artigo 2º do Decreto supracitado, ao negar “autorização para funcionamento de universidade [...] caso não correspondessem às exigências do mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 298).

No bojo dessas reformas, em 1968, reorganiza-se e expande-se o ensino superior, com a elevação das taxas de matrículas nos cursos de graduação, investimentos para a pesquisa e organização de órgãos e fundos para a ciência e tecnologia, que permitiram a “expansão sem precedentes de instituições de ensino de [PG] e de pesquisas”, por meio da criação de novos PPG (SCHWARTZMAN, 2001, p. 2). No entanto, nesse período destaca-se a ausência de políticas definidas para a ciência e tecnologia, que conduziu a tomada de decisões por parte do governo central, fundadas “numa divisão de esferas de influência dentro da burocracia do estado [sic]” (SCHWARTZMAN, 2001, p.2).

Segundo Oliveira (2000), a Reforma Universitária de 1968 reformulou as diretrizes e desenvolveu ações que permitiram a construção de um ambiente universitário mais homogêneo e unificado nacionalmente. Nessa ocasião, foi adotado um modelo único com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, ou seja, as universidades “deveriam

institucionalizar a pesquisa e articulá-la com o ensino e com os serviços de extensão” (OLIVEIRA, 2000, p. 31).

Saviani (2008) explica que as contradições decorrentes dessa Reforma Universitária afetaram o ensino superior, modificando-o profundamente em relação à estrutura do ensino até então ofertado, interferindo na qualidade dessa etapa de escolarização. Nesse contexto, o que até então se preconizava para o ensino superior era a identidade entre curso e departamento, porém, com a reforma de 1968, essa relação foi alterada, separando curso e departamento. Assim, o departamento passou a ser “definido como a unidade básica da universidade, cabendo-lhe reunir os especialistas de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins” (SAVIANI, 2008, p. 303). Essa definição foi fundamentada a partir do argumento de que o ensino e a pesquisa seriam os princípios fundantes da universidade e que, para o desenvolvimento da pesquisa, necessitavam ser reunidos todos os esforços em comum com a mesma área do conhecimento. Já o curso seria definido pelo currículo que era formado por um conjunto de disciplinas que provinham dos departamentos, por sua vez distribuídas nas modalidades de obrigatórias, optativas e eletivas, e a coordenação de curso denominaria um colegiado para compor e coordenar tal currículo.

Com essa proposta, o vínculo e o ponto de referência institucional dos professores deixaram de ser os cursos, e sim o departamento. Desse modo, o docente, para ministrar as disciplinas relacionadas no currículo de cada curso, deveria estar departamentalizado, podendo integrar somente um departamento. Afinal, essas seções controlavam os cursos, justamente porque também determinavam as ações dos professores, os conteúdos, e as disciplinas. Não obstante, “os alunos são referidos às disciplinas. Para estar em situação regular na universidade, cada aluno deverá estar matriculado em pelo menos uma disciplina” (SAVIANI, 2008, p. 304).

As consequências dessa reforma foram a departamentalização da universidade e a matrícula por disciplina, o que permitiu a generalização do regime de créditos e com isso a sistematização do parcelamento do curso, por meio da mesma lógica utilizada nas empresas pelo taylorismo, quanto ao parcelamento do trabalho. Essa lógica fez que no ensino houvesse

a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico. Teoricamente, os meios, os conteúdos, as formas de produção e sistematização do saber, o aspecto científico, ficaram sob a jurisdição do departamento. Os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, a cargo da coordenação de curso.

Paradoxalmente, acentuou-se o divórcio entre o ensino e a pesquisa, no momento mesmo em que a reforma proclamava sua indissociabilidade (SAVIANI, 2008, p. 304-305).

A partir da Reforma Universitária de 1968, os pilares da estrutura organizacional da universidade pública são modificados. Assim ela passa a ser fundamentada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Por sua vez, esses princípios culminam na departamentalização, na matrícula por disciplina e no regime de créditos, como estratégias para racionalização dos custos e redução do investimento do Estado na manutenção da universidade pública, aplicando-se, “assim, o princípio do máximo de resultados com o mínimo de custos [com] impacto importante na qualidade do ensino ministrado” (SAVIANI, 2008, p. 306).

A alteração da duração das disciplinas de anual para semestral interferiu negativamente na qualidade do ensino, em função da redução de tempo dedicado aos estudos pelos estudantes e do próprio acompanhamento pedagógico do docente junto ao desenvolvimento da apropriação teórica dos discentes. Isso reforçou “a precariedade, sob o aspecto qualitativo, da formação provida pela universidade aos alunos a ela confiados” (SAVIANI, 2008, p. 307).

A partir do período de 1980 a 1990, o ensino superior no Brasil apresentou algumas características contrárias ao processo que foi iniciado após o golpe empresarial-militar, com a aprovação da Reforma Universitária de 1968, tais como: desaceleramento da expansão e investimento na pesquisa, tanto na graduação quanto na PG; redução de matrículas na graduação, refletindo um crescimento baixo, em comparação às duas décadas anteriores a 1980.

Essas situações permitem entender que a década em questão passou por uma crise do ensino superior privado, nomeada de “temporária inflexão no padrão de expansão da educação superior” (MINTO, 2011, p. 222). Do período de 1980-1995, ou seja, ao longo de quinze anos, houve uma redução das taxas de matrículas nas IES privadas isoladas, e nas universidades do setor privado; em comparação, a universidade pública teve o dobro do crescimento nas suas taxas de matrículas, mas que não garantiu à universidade pública a aprovação de políticas públicas que garantissem a sua expansão (MINTO, 2011). Dito com outras palavras, a década de 1980 inicia um período de “estagnação, crise e dúvidas crescentes sobre as realizações dos anos anteriores” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 1).

Essa baixa do ensino superior nessa década, era o reflexo das crises das dívidas que o regime ditatorial impôs ao país, o que agravava a condição econômica e social, levando ao

empobrecimento da população brasileira, com a imposição de planos econômicos que degradavam as condições de vida, com altas taxas inflacionárias. Por conta disso, nos anos de 1980, o setor privado de ensino entra em crise, algo que será modificado a partir dos anos de 1990 com a retomada da expansão do nível superior ao se recolocar “como problema para a sociedade de classes brasileira, em particular para os empresários do ensino” (MINTO, 2011, p. 221).

Essa década também foi marcada como o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização do Brasil. Ela foi atravessada com greves nas IES, nas quais houve vitórias contra o conservadorismo bem como os ranços da ditadura; reorganização das lutas em prol da defesa da educação pública, quanto a sua autonomia, e defesa da democracia, algo que foi sufocado durante a ditadura. Como resultado desses movimentos, houve a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual reforçou as lutas dos movimentos sociais e trouxe “ganhos efetivos para as classes trabalhadoras, criando obstáculos para a reconstrução da hegemonia burguesa em tempo de mundialização do capital” (MINTO, 2011, p. 230).

Segundo Saviani (2008), nos anos de 1990, o grande capital financeiro fomentou a primazia do mercado. Com isso, estreitou-se o vínculo entre educação e mercado, enfatizado, sobretudo, pela iniciativa privada, a partir do uso de mecanismos empresariais para gerir o ensino. Essa lógica recaiu também sobre a PG ao adotar-se os critérios de produtividade científica, porquanto foram utilizadas como justificativas a necessidade de atender demandas e as exigências da contemporaneidade ligadas ao desenvolvimento da economia mundial, que não admitia um modelo único de universidade, tal como havia sido proposto na reforma de 1968.

Esse contexto demarcou a ênfase na flexibilização e a diversificação da oferta de educação superior, contribuindo para o surgimento de novos formatos institucionais de ensino superior, exigindo da universidade “redefinir sua identidade e desenvolver competências mediante o estabelecimento de vínculos com as demandas e exigências do regional, do local, do setor produtivo e do mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2000, p. 31).

Foi a partir desse contexto que mudanças e reformas do ensino superior foram promovidas, com a finalidade de instituir novas formas de gerenciamento e controle sobre o setor e sobre o investimento destinado à formação universitária no país, justamente para atender as exigências econômicas que sustentavam o ideário produtivista e neoliberal, cuja defesa é pelo investimento no setor privado. No primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 1998), por exemplo, elas foram promovidas, de modo a gerar o

desenvolvimento de medidas com a finalidade de retirar o investimento do Estado na educação superior, com o “congelamento de salários dos docentes das universidades federais, cortes de verbas para a pesquisa e a [PG], [e com] redirecionamento do financiamento público” (MENDONÇA, 2000, p. 149).

Nesse processo de desinvestimento no setor público, o Estado, ao diminuir o repasse às IES públicas, às quais ele deveria manter a gratuidade, opta por racionalizar os gastos, diversificando as fontes de financiamento, ao mesmo tempo que mobiliza ao setor privado um montante maior de financiamento, utilizando, para isso, o fundo público para promover o aumento de vagas na graduação a partir da concessão de bolsas de estudos em instituições privadas por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES²⁷), fazendo com que o próprio Estado não tenha que mobilizar a busca pelo aumento de recursos ou para repor o número de professores e técnico-administrativos nas universidades públicas.

A universidade assume, a partir deste contexto, uma nova estrutura, mas sobretudo uma nova concepção, mais próxima do modelo gerencialista, que é estabelecido e produzido pelas grandes empresas e corporações aos moldes de uma organização social capaz de prestar serviços alinhados à ordem hegemônica vigente e às determinações produtivistas do capital mundial, tal como seguiremos analisando na sequência deste capítulo.

2.2 A universidade pública brasileira e a produção do conhecimento na contemporaneidade

Chauí (2003) explica que a universidade pública é uma instituição social por representar de forma determinada as relações estruturais e o modo de funcionamento da sociedade no seu conjunto totalizante. Isso é confirmado pela presença, no interior dessa instituição, de interesses, disputas e elementos que constituem uma realidade concreta e contraditória, tais como concepções, posicionamentos, práticas sociais e projetos distintos.

Considerando esta condição da universidade pública, é possível compreender que, a partir do final do século passado, os interesses direcionados à educação ganham contornos mais específicos, tendo como influência hegemônica o ideário pedagógico que passa a representar os interesses da classe dominante burguesa, representado pelas condutas

²⁷ O Fies é um programa do Ministério da Educação que financia a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em 08 jul. 2022.

pedagógicas neotecnicista, as quais são reprodutoras da ideologia neoliberal (SAVIANI, 2019), condutas correspondentes ao movimento de transformação política, econômica e educacional, que passam a ser vivenciadas a partir de 1970, como resultado do movimento de reestruturação produtiva do capitalismo global.

Como explicado por Antunes (2009), Antunes e Pinto (2017), Harvey (2016) e Saviani (2019), com a eclosão da crise da sociedade capitalista nos anos de 1970, a reestruturação dos processos produtivos do capital avançou globalmente e, no Brasil em particular, com a finalidade de recuperação do ciclo produtivo e econômico. Isso resultou, portanto, na adoção e propagação de um novo padrão de acumulação, provocado pela revolução da base técnica da produção e representado pela “transição do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada” (ANTUNES, 2009, p. 38), característica do modelo toyotista, o qual foi responsável por produzir fortes impactos também na educação.

A ênfase atribuída ao conhecê-lo como mecanismo capaz de qualificar as estruturas produtivas, com a implementação de formas mais sofisticadas e responsáveis por ampliar a margem de acumulação do capital, garantiu o aprofundamento e a expansão do desenvolvimento de trabalhos flexíveis em todos os setores da economia globalizada. Dessa maneira, legitimou-o “como um método universal de incremento do capitalismo em nível mundial” (SAVIANI, 2019, p. 439), possível de ser implementado inclusive na organização das instituições educacionais, como o caso da universidade, impondo a esta a adoção de medidas e linguagens próprias do mundo empresarial, uma vez que o conhecimento passa a ocupar lugar de destaque dentro de uma lógica de produção, cujo foco transfere-se para o resultado e para o alcance de práticas competitivas, que exigem progressivamente novas formas de qualificação para trabalhos diversificados.

No desenvolvimento dos processos produtivos e econômicos, sobretudo a partir dos anos de 1990, o conhecimento e a informação passaram a desempenhar função central. Isso porque, juntamente com o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, e com a transformação da ciência e da microeletrônica em matérias-primas a serviço do capital (KUMAR, 2006; CASTELLS, 1999), o conhecimento e a informação tornaram-se forças produtivas que foram integradas “ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 7).

Desde então, a sociedade contemporânea passa a pautar-se na teoria do valor do conhecimento e não apenas na teoria do valor do trabalho, como foi compreendido e explicado por Marx (2014). Por conseguinte, “o trabalho e o capital, as variáveis básicas da sociedade industrial, são substituídos pela informação e pelo conhecimento” (KUMAR, 2006,

p. 51). Desencadeia-se, assim, uma relação diferente com a educação e o saber, algo característico desse modelo societário pautado na perspectiva ideológica neoliberal, nomeado por meio de termos polissêmicos, como: sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade pós-industrial, dentre outros que, em comum, explicitaram

que a economia contemporânea não é fundada mais sobre o trabalho produtivo e sim sobre o trabalho intelectual, ou seja, sobre a ciência e a informação, pelo uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos (CHAUI, 2014a, p. 320).

Com isso, o conhecimento passa a ser “visto como matéria prima, mercadoria-valor, e as instituições universitárias e de pesquisa, como empresas econômicas produtoras de valor”, tendo como eixo de sustentação “a concorrência e a competitividade”. Nessa lógica, os estudantes se tornam clientes e consumidores. Já “os professores e pesquisadores, como produtos de um valor, não apenas de uso, mas também de troca” (SGUISSARDI, 2021, p. 72).

As reformas políticas e econômicas neoliberais iniciadas ainda na década de 1990, especialmente no governo FHC, passaram, desde então, a atuar de modo determinante para produzir o aprofundamento de ideias, práticas e condutas associadas ao ideário neotecnicista, enfatizando a importância do conhecimento e da educação na condição de mercadorias, tal como preconizado “pelos vários organismos internacionais – Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) – e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia” (SAVIANI, 2019, p. 439-440). Estas compreensões acarretaram mudanças na estrutura da universidade e nas concepções de formação e de pesquisa científica na América Latina, principalmente no Brasil, em favor da busca pela “‘qualidade total’ na educação e a penetração da ‘pedagogia corporativa’ que se dissemina principalmente no ensino de nível superior” (*Ibidem*, p. 439-440).

Essas mudanças correspondem à busca pela adequação da universidade aos interesses de mercado e à nova forma de acumulação do capital, atribuindo-lhe um sentido operacional de produção, como explicado por Chauí (2001). Esta recondução da universidade, em atendimento às novas exigências do setor produtivo e da ideologia neoliberal, teve como perspectiva retirá-la da condição de direito público e social, enfatizando a sua condição de mercadoria. Do mesmo modo, os processos formativos e científicos que nela são produzidos, segundo Chauí (2014a), deixam de ter o compromisso com o exercício do pensamento científico crítico e produtor de reflexão, alcançado em função de uma coerente fundamentação teórica e metodológica.

Foi justamente nesse contexto reformista dos anos de 1990 que o modelo de universidade operacional²⁸ (CHAUI, 2001; 2014b), pensado a partir dos ideais e fundamentos das políticas neoliberais, foi estruturado e implementado no ensino superior brasileiro, atingindo proporções avassaladoras e interferindo diretamente na produção de conhecimento, por meio da determinação de como este deveria ser produzido desde então. Esse modelo é facilmente identificado, por exemplo, na própria legislação brasileira, via Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG), no sistema de avaliação e financiamento da PG pela CAPES-MEC. No entanto, é preciso destacar que essas mudanças ocorridas impositivamente à universidade pública brasileira, especificamente à sua adequação às exigências e interesses do mercado, ou seja, do capital, não é algo surgido ou específico da década de 90, mas algo que foi iniciado desde a década de 70, especificamente com a Reforma do ensino superior de 1968. Essa compreensão dos fatos históricos nos permite esse desvelamento do real pela apropriação das categorias da totalidade, da contradição e mediação, imprescindíveis na articulação dos elementos lógicos e históricos na produção de conhecimento científico.

A autora supracitada explica que essa universidade operacional, por ser estruturada a partir de estratégias e programas de eficácia organizacional, é regida por contratos de gestão, utiliza como critério avaliativo os índices de produtividade e é projetada para ser produtiva e flexível. Esses elementos, articulados entre si, fazem com que a universidade seja “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (CHAUI, 2001, p. 190). Esse modelo implica na perda da autonomia universitária, sendo facilmente identificados na forma como a universidade contemporânea é pensada. Quanto a isso, pode-se citar

o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios [...] a universidade operacional opera e por isso não age [...] esse operar coopere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna (CHAUI, 2001, p. 190).

No âmbito da docência, esse modelo de universidade compreende que ela é a transmissão rápida e flexível de conhecimentos, a qual é ofertada para que os graduandos tenham uma habilitação que os insiram no mercado de trabalho, que os descartará de forma

²⁸ Chaui (2014b, p.4) destaca que essa expressão é de Michel Freitag em *Le naufrage de l'université*, Paris, Éditions de la Découverte, 1996.

rápida, também, por serem considerados obsoletos e descartáveis. Com relação à escolha dos professores, eles são selecionados ou por serem pesquisadores com grande talento em áreas muito específicas do conhecimento ou pela ausência de vocação com a pesquisa. Com isso, desaparece “a marca essencial da docência: a formação” (CHAUI, 2001, p. 191).

A pesquisa, na universidade operacional, segundo Chauí (2001), ocorre pelo controle e posse de alguma coisa por meio de uso de instrumentos. Essa instituição dispensa a reflexão, a crítica, não verifica a mudança de conhecimentos instituídos ou a sua mudança e superação. Nela, pauta-se pela competição no mercado, a partir de problemas, dificuldades e obstáculos sempre novos, o que ocorre com a fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, com controle total com constantes avaliações pautadas no custo/benefício e tendo como critério a ideia de produtividade. Nesse contexto, não existe pesquisa nessa vertente, sendo que

essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUI, 2001, p. 193).

Mediante esta recondução da universidade, tem-se a busca por um consenso político e ideológico que valoriza o modelo de formação na educação superior de caráter aligeirado, fragmentado, expropriado, para atender às demandas e às necessidades do modelo neoliberal de produção e de consumo. Com isso, os critérios de flexibilidade e fragmentação do trabalho, que orientam as transformações dos processos produtivos, tornam-se hegemônicos e amplamente difundidos nelas, atingindo diretamente a pesquisa científica. Por conseguinte, prioriza-se aquela que expressa possibilidade de apresentar um conhecimento a ser consumido de forma imediata, instrumentalizada, aligeirada, utilitária, pragmática, flexibilizada, desprovida de sentido e significado para uma formação crítica e emancipadora. Nesse modelo, de acordo com autores como Chauí (2014b) e Severino (2007), acaba se descaracterizando a pesquisa enquanto uma atividade humana, cuja intenção seja gerar um produto histórico produzido por sujeitos concretos e reais capazes de pensar a transformação da realidade.

Esse sentido operacional e neoliberal, atribuído à universidade e particularmente à pesquisa tem contribuído para que, ao longo das últimas décadas, a produção do conhecimento seja distanciada da sua possibilidade de manifestar-se como atividade humana e social “condicionada, mediatizada por relações sociais específicas e tendo como finalidade resolver problemas de determinada área do saber” (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2011, p.

375). Nesse sentido, ela tende a não disponibilizar a possibilidade de produzir novos sentidos e significados, relacionados à realidade em desenvolvimento e à sua história, à educação, aos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Na contramão deste entendimento, concordamos com Severino (2007, p. 24) quando afirma que “só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa”. Essa afirmação revela o papel fundamental da universidade enquanto instituição social responsável pela formação superior e da produção do conhecimento, bem como o da PG *stricto sensu*, como locus privilegiado para a produção da pesquisa e como espaço qualificado para a formação continuada, porquanto tem como objetivo a formação do pesquisador, o desenvolvimento da própria pesquisa e seu desenvolvimento.

De todo modo, como observado por Sánchez Gamboa (2013), os fatores históricos e as condições econômicas e políticas que têm determinado o desenvolvimento da universidade pública e a produção científica não podem ser negadas, o que inclui os direcionamentos administrativos e políticos adotados no âmbito da PG. Estes estão em consonância com o viés marcadamente neoliberal e neotecnista, de maneira que, por meio deles, possa contribuir para que a formação acadêmica e a produção científica se distanciem do compromisso com a ética, com as questões políticas e sociais e com o desenvolvimento humano e científico, na medida em que também recebem influências do movimento pós-moderno (WOOD, 1999). Ademais, com eles, são abertos novos espaços para novas perspectivas teóricas e novas formas de se abordarem os objetos de estudo, por vezes contribuindo para relativizar as exigências relacionadas à necessidade de apresentar um coerente alinhamento teórico, epistemológico e metodológico (LIMA; FARIA; TOCHI, 2014).

Não por acaso, a análise crítica acerca da pesquisa na contemporaneidade passou a ser fundamental para que, já no final da década de 1980, fossem realizados os primeiros estudos epistemológicos, a fim de enfatizar a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica das pesquisas em diversas áreas, incluindo o caso da EF, como mostrado por Silva e Sánchez Gamboa (2011). Estes estudos trouxeram uma série de contribuições e referências às investigações sobre as tendências epistemológicas, as abordagens teórico-metodológicas e os paradigmas científicos que têm orientado e fundamentado as produções científicas, bem como sustentado o modo como o conhecimento tem sido produzido, compreendido e tratado na universidade e, particularmente, na PG *stricto sensu*.

2.3 As políticas e as perspectivas direcionadas para a pós-graduação em nível *stricto sensu*

A PG brasileira foi implantada de forma institucionalizada durante a ditadura militar. Ela foi alavancada pela adoção de medidas políticas preocupadas com o desenvolvimento do país e sua modernização. Por essa razão, o governo militar incorporou esse nível²⁹ de ensino como área estratégica para promover o desenvolvimento científico e tecnológico, como forma de responder ao déficit de formação humana necessário para corresponder aos interesses produtivos do contexto (SAVIANI, 2008). Desse modo, houve a adoção de uma política de desenvolvimento econômico nacional que perpassava pelo desenvolvimento de projetos tecnológicos, tais como a construção das usinas nucleares e hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações (KUENZER; MORAES, 2005).

O investimento na PG promoveu mudanças efetivas na universidade brasileira, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da educação superior, como também a qualificação de novos pesquisadores e professores universitários. O investimento das agências de fomento na qualificação para pesquisa foi notório, especialmente na área das ciências exatas e posteriormente nas áreas das ciências humanas e sociais. Esse fato, todavia, não significou, naquele contexto, promoção da liberdade de pensamento e garantia da autonomia universitária (MENDONÇA, 2000).

A finalidade de implantação da PG no Brasil, além de estar associada ao propósito maior de “formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1342), também possui interesse de atender às demandas por qualificação de profissionais para atuar em diferentes postos de trabalho do setor produtivo em pleno desenvolvimento.

Segundo Leher (2018), o plano de desenvolvimento do governo empresarial-militar, que ficou conhecido como a “revolução verde”, ou revolução do agronegócio, representou a institucionalização da pesquisa básica e aplicada e da PG no Brasil na década de 1970. Assim, promoveu-se a consolidação da ideologia de modernização conservadora da educação, voltada ao desenvolvimento e ao investimento em práticas educativas e formativas

²⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, divide a educação em dois níveis (Art. 21 e 44): a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e a educação superior, que inclui os cursos sequenciais, de graduação, de extensão e de pós-graduação (BRASIL, 2010).

instrumentalizadoras, produtoras de técnicas e recursos que pudessem responder rápida e cientificamente aos interesses dos mercados em ascensão e desenvolvimento.

Nesse contexto, as políticas públicas de PG foram iniciadas com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977/1965, aprovado em 3 de dezembro de 1965, que recebeu o nome de Parecer Newton Sucupira³⁰, em referência ao responsável pela conceituação da PG a partir da elaboração do Programa Nacional de Pós-Graduação no Brasil, o que garantiu a implantação e regulamentação desse nível de ensino no Brasil, que até o momento era desorganizado e desarticulado. O referido parecer definiu a natureza e os objetivos dos cursos de PG, bem como suas características fundamentais, até então imprecisas e pouco delimitadas.

Em 1965 era possível identificar no Brasil “apenas 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado. Uma década depois, este número sofreu um salto significativo, revelando a importância que a PG teve no projeto dos militares” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 363). No parecer Newton Sucupira estava previsto que os cursos de PG seriam destinados à formação de pesquisadores e docentes para atuarem nos cursos superiores, sendo realizado de forma sucessiva em dois níveis hierarquizados de formação, utilizando-se como referência a organização do modelo norte-americano para a criação do *stricto sensu* brasileiro, sendo equivalente ao título de *master* e *doctor*, ou seja, o mestrado e o doutorado, atribuindo às universidades a responsabilidade pela realização dessa formação (SAVIANI, 2003, 2008; KUENZER; MORAES, 2005).

Naquele contexto, concebeu-se autonomia ao nível de mestrado e doutorado, de tal forma que, para se obter o título de doutor, poder-se-ia adotar o mestrado como uma etapa preliminar, mas também poderia se fazer “a inscrição direta no doutorado, sem a necessidade prévia da passagem pelo mestrado” (SAVIANI, 2008, p. 308). Quanto à formação dos estudantes nos dois níveis em questão, um programa de estudos deveria conter

um conjunto de matérias relativas tanto à área de concentração, isto é, o campo de conhecimento constitutivo do objeto escolhido pelo candidato, como a área ou áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela escolhida pelo aluno” (SAVIANI, 2008, p.308-309).

Dessa maneira, além de cursar as disciplinas, dever-se-ia realizar o trabalho resultante de pesquisa no mestrado, isto é, a dissertação e, no doutorado, a tese. Além disso, cada aluno

³⁰ Esse Parecer foi elaborado pelo conselheiro Newton Sucupira um ano após o golpe empresarial-militar, com o objetivo de conceituar a PG (SAVIANI, 2008).

seria assistido e orientado pela figura de um diretor de estudos. Este modelo³¹ de organização e acompanhamento da PG foi implantado no Brasil a partir de 1970, segundo o autor (SAVIANI, 2008).

Esse desenvolvimento da PG no Brasil, de acordo com Saviani (2008), teve duas inspirações para a sua constituição: a norte-americana e a europeia. A primeira garantiu a sua estrutura organizacional, considerando que enfatizava o aspecto técnico-operativo no processo de formação, por meio da adoção de uma organização definida a partir da definição de tarefas e direcionamentos que os docentes deveriam realizar. Já a segunda garantiu sua implantação, por considerar que as universidades europeias davam ênfase ao aspecto teórico da formação por meio do domínio e sistematização dos conhecimentos, o que estimulava os estudantes a buscarem maturidade e autonomia intelectual.

Nesse contexto, na década de 1970, o objetivo da PG *stricto sensu* era a formação do pesquisador e o desenvolvimento da pesquisa, compreendendo-os como elemento central capaz de garantir a formação acadêmica, de modo que o mestrado fosse a etapa em que a formação para a pesquisa se iniciaria, e o doutorado, a que ela se consolidaria. Por conseguinte, evidencia-se, dessa maneira, a articulação existente no Brasil entre estes dois níveis de formação, que distância e diferencia a PG brasileira dos dois modelos que a originaram (norte-americana e europeia) (SAVIANI, 2003).

Importante destacar que, mesmo desenvolvida e implementada dentro de um contexto de regime político militar, com a finalidade de atender aos projetos de modernização e desenvolvimento econômico do país, a PG *stricto sensu* se desenvolveu no país por meio de contradições e disputas, nas quais se faziam presentes, também, propostas e concepções críticas e contra-hegemônicas de formação, pesquisa e universidade. No entanto, isso não significou romper com um ideário hegemônico, em que se sustentava a ideia de que a PG deveria se desenvolver de acordo com as demandas do setor produtivo, com a perspectiva de atender às necessidades e aos projetos de crescimento do país, os quais se articulavam diretamente com as transformações do mercado, do trabalho e do modo de produção da vida (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, para garantir maior exercício de controle sobre a formação produzida no âmbito da PG, a CAPES, vinculada ao poder executivo, e particularmente ao MEC, permaneceu atuando como agência de financiamento, de acompanhamento, de avaliação e de

³¹ “A implantação desse modelo se iniciou com uma regulamentação baixada também a partir de um Parecer de autoria de Newton Sucupira aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1969. Trata-se do Parecer 77/69, aprovado em 11 de fevereiro de 1969” (SAVIANI, 2003, p. 95).

controle da PG, atuando, portanto, na definição das políticas e gestão da formação continuada. Por essa razão, a agência se desenvolveu e avançou nas suas condições de analisar os projetos de implantação, de autorização de funcionamento e de reconhecimento dos PPG no Brasil, culminando na elaboração de planejamentos estratégicos para garantir o exercício de controle sobre a pesquisa e a formação, que ficaram conhecidos por meio dos PNPG. Esses planos foram elaborados por comissões e seus respectivos membros, os quais eram responsáveis por estabelecer metas capazes de estimular e promover o desenvolvimento da pesquisa brasileira e da formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento.

O PNPG foi definido pela Capes (2020, p. 1) como uma

política de governo que direciona as atividades do conjunto de instituições de ensino superior que compõem o sistema nacional de pós-graduação (SNPG), como as instituições públicas e privadas, confessionais e comunitárias. O PNPG integra o Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional (CAPES, 2020, p. 1).

Em função do cumprimento do PNPG e da necessidade de implementar a PG brasileira de forma organizada, a CAPES criou, em 1976, o sistema de acompanhamento e avaliação das metas estabelecidas. Ele permitiu tanto a expansão quanto a institucionalização da PG no país (SAVIANI, 2003; ALVES; OLIVEIRA, 2014; KUENZER; MORAES, 2005).

Desde a criação do PNPG, em 1975, até os dias atuais, a CAPES implementou e desenvolveu 6 planos: I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); IV PNPG (2005-2010); V PNPG (2011-2020) (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

O I PNPG, que perdurou de 1975 a 1979, foi utilizado para orientar o processo avaliativo da PG e teve como meta principal “a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender principalmente às demandas do ensino superior” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1344 – 1345), destacando que a formação docente representava o eixo central dessa política de Estado que perpassou pela concessão de bolsas e extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente, ao contratar docentes para atuar especificamente na PG. Em outras palavras, o I PNPG (1975-1979) garantiu que fosse formado os primeiros pesquisadores do país, representando um quadro expressivo para atuação na docência na PG (KUENZER; MORAES, 2005). Suas diretrizes voltavam-se “à institucionalização do sistema de [PG], na elevação dos padrões de desempenho e na expansão mais equilibrada entre as áreas e entre as regiões do País” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 364).

O II PNPG, vigente de 1982 a 1985, enfatizou a qualidade do ensino de graduação e de PG, com o foco no desenvolvimento da qualidade dos profissionais e das pesquisas desenvolvidas. Mediante esse objetivo, ele trouxe a compreensão que institucionalizar e aperfeiçoar a avaliação, era algo central.

Isso explica o fato de, na década de 1980, a avaliação da PG brasileira ter sido consolidada por meio da informatização e do aprimoramento dos formulários estatísticos, a partir da criação de comissões de especialistas para cada área de conhecimento, o que sedimentou, também, a rotina de visitas *in loco*³² aos Programas.

A partir desse referido contexto, a CAPES passou a compor e a organizar as suas comissões de avaliação e de reconhecimento de novos cursos de PG, utilizando, para tal finalidade, o critério de indicação das áreas de conhecimento para obtenção dos componentes de cada comissão, envolvendo, para isso, a comunidade acadêmica no processo avaliativo (KUENZER; MORAES, 2005). Este movimento ficou conhecido como a avaliação por pares, processo sobre o qual Bianchetti, Valle e Pereira (2005) esclarecem que se tratou de uma estratégia de sucesso do Sistema CAPES, um produto copiado por outros países, comparado a uma *commodity*³³. Essa avaliação proporcionou a CAPES a adoção de argumentos inquestionáveis a respeito da legitimidade do processo da avaliação adotado.

Segundo Alves e Oliveira (2014, p. 365), na década de 1986, quando já havia passado dez anos desde a publicação do I PNPG, mudou-se o foco quanto ao papel da PG. Se antes estava voltada aos problemas relacionados à “institucionalização, aos padrões de desempenho e a expansão”, uma vez que se tratava de um momento de implantação e organização para que houvesse a expansão do *stricto sensu* nas universidades brasileiras, na segunda metade da década de 1980 teve sua função direcionada ao “o estímulo e apoio à investigação científica e tecnológica, integrada ao desenvolvimento tecnológico do país”.

Por essa razão, a promulgação do III PNPG, cujo período foi de 1986 a 1989, representou a busca por destaque e relevância à pesquisa nas universidades, estando associado ao projeto de favorecimento do desenvolvimento nacional. Os objetivos desse plano eram: “a) a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de PG; b) a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da PG; c) a integração da PG ao setor produtivo” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 365). Por essa razão que ficou entendido que caberia à PG no Brasil “formar o quantitativo de cientista necessário para o país atingir plena

³² Usada no sentido de “no local”.

³³ Usada no sentido de produto/mercadoria.

capacitação científica e tecnológica, condição está reconhecida como requisito para assegurar a independência econômica” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346). Nesse contexto, a PG foi integrada ao sistema de ciência e tecnologia, mas, necessariamente, não significou que tenha rompido com o seu legado de valorizar a qualificação profissional para o exercício da docência, conforme explicado por Kuenzer e Moraes (2005).

Já no início da década de 1990, com a implantação do ideal do neoliberalismo no Brasil, a CAPES³⁴ e os representantes da comunidade acadêmica (professores e pesquisadores) reivindicaram a elaboração de um novo padrão avaliativo, impondo a necessidade de elaborar um novo instrumento de verificação de qualidade a partir da formulação do IV PNPG. Todavia, ele acabou não sendo viabilizado e implementado em função de restrições orçamentárias impostas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Ao fim da vigência do III PNPG, em 1989, a PG brasileira ficou 14 anos sem PNPG (SILVA, 2015), embora os novos padrões de avaliação tenham sido utilizados para pautar as ações da CAPES de 1996 a 2004 (BRASIL, 2010, p. 13), priorizou-se, sobretudo, a produção científica, cuja reestruturação rompeu com a proposta do III PNPG, que tinha como centralidade à docência (KUENZER; MORAES, 2005). Com efeito, conforme exposto por Kuenzer e Moraes (2005), além de ter sido introduzida a estruturação dos cursos a partir da constituição de PPG, destacaram-se os seguintes indicadores para a nova estrutura avaliativa promovida pela CAPES:

Linhas de pesquisa e sua organicidade com as disciplinas, projeto e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1347).

No entanto, Kuenzer e Moraes (2005) destacam como sendo aspectos negativos advindos desse novo instrumento avaliativo o fator quantitativo *versus* o qualitativo. Dessa maneira, iniciou-se o fomento a exarcebção quantitativista deixando em um segundo plano os critérios da produção científica e da qualidade da formação. No primeiro aspecto, gerou um surto produtivista em relação à produção acadêmica, com ênfase na garantia de publicação,

³⁴ Esse órgão foi extinto no início do Governo Collor (1990-1992), devido à adoção das políticas de racionalização neoliberais. Assim, em 1992, a CAPES é instituída como fundação pública, passa a ter orçamento próprio e a ser regida por novos critérios de cientificidade, e isso, faz com que a avaliação seja subsumida ao financiamento (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2005).

independente da forma e do conteúdo dessas publicações, promovendo certa banalização da produção científica em algumas áreas de conhecimento, por conta de produções com grande quantitativo de co-autorias e com organizações de coletâneas na educação, por exemplo.

A CAPES, na condição de fundação pública e agência reguladora, movida pelos ideais reformistas do Estado brasileiro, regularizou o tempo de duração para a conclusão dos cursos *stricto sensu* em meados da década de 1990, uma vez que, até aquele contexto, os prazos foram entendidos como demasiadamente longos³⁵. Essa medida se somou a outras normas e regras, com o objetivo de contemplar o racionalismo de mercado e mudar radicalmente a organização e o funcionamento do *stricto sensu* brasileiro (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2005).

No mestrado, considerada etapa inicial da formação para a pesquisa, gerou-se o aligeiramento de formação, comprometendo a sua qualidade e a formação ofertada, especialmente porque esse nível de formação precisa de maior tempo para aprofundamento teórico, uma vez que está voltado ao desafio de superar as fragilidades da formação advinda da graduação. Ademais, com a articulação da política de concessão de bolsas, foi desencadeado, ainda, um processo que prejudicou a formação do pesquisador, uma vez que desconsiderou a ausência da iniciação científica na graduação, tolhendo sua “autonomia intelectual para dominar as categorias teórico-metodológicas em um ano, e com condições para finalizar a ‘pesquisa’ ao final do segundo ano, admitida uma extensão de mais seis meses de prazo para os não bolsistas” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1349). Vale destacar, ainda, que além da adoção da medida de redução do tempo médio para obtenção da titulação, a exigência pela produtividade foi incluída como meta, o que foi bastante enfatizado a partir da adoção de políticas públicas educacionais de caráter neoliberal para a universidade brasileira.

Sobre a adoção do critério do produtivismo acadêmico na universidade, a partir de meados da década de 1990, Bianchetti, Vale e Pereira (2005) entendem que a finalidade foi afetar de modo articulado a produção científica e a organização acadêmica do ensino superior. A lógica do produtivismo, articulada aos padrões de desenvolvimento do capital, teve como finalidade afetar a pesquisa acadêmica e, conseqüentemente, promover mudanças estruturais da universidade, interferindo não apenas nos PPG *stricto sensu* como, também, na vida e no trabalho dos pesquisadores, direcionando-os a adotar a postura de especialistas ou *experts*, aos moldes de

³⁵ Para controlar o tempo de titulação de bolsistas no mestrado e doutorado, ficou definido o prazo de 24 ou 48 meses como limite para os cursos respectivamente. Até aquele contexto, o tempo de conclusão chegava a sete anos para o mestrado e onze para o doutorado (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2005).

uma profissionalização acadêmica voltada tanto à especialização quanto à produção, em larga escala, de conhecimentos específicos, mormente os passíveis de aplicação [...] estímulo à inovação e ao desenvolvimento de produtos e patentes [...] exigirá [...] a ideia de avaliação da produção científica, com a introdução de indicadores e padrões de produtividade muitas vezes estranhas a certas áreas, a exemplo das áreas das ciências humanas e sociais (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2005, p. 59).

Em 2005, com a aprovação do IV PNPG, no governo de Luis Inácio da Silva (Lula), mantendo-se vigente até 2010, há uma indicação, em seu texto, de ser função da PG “contribuir com o desenvolvimento econômico-produtivo, com as políticas de Estado e com as organizações da sociedade” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 368). Por conseguinte, contribuiu-se para, diferentemente do que era demandado pelos PNPG anteriores, atribuir “aos programas *stricto sensu* a responsabilidade pela qualificação de professores do ensino fundamental, médio e técnico”, como também a “a formação de quadros para o setor empresarial público e privado” a partir da indução e fomento de diferentes cursos de mestrado profissionalizante (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1351).

Destaca-se, ainda, que nesse plano houve “maior articulação entre universidades, institutos de pesquisa, setores empresariais e outras agências vinculadas ao desenvolvimento nacional” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 368). Buscou-se, a partir dele, uma interação entre universidade e empresa, por meio do estímulo e de regulamentação, com a finalidade de gerar novos conhecimentos, novas tecnologias e inovações, favorecendo a competitividade industrial em áreas específicas relacionadas à tecnologia, tais como: “softwares, fármacos, semicondutores e microeletrônica, biotecnologia e nanotecnologia, biodiversidade, energia” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 369).

Em 2010, aprovou-se o V PNPG, com um tempo de vigência bem superior em relação aos antecessores, uma vez que avançou até 2020. O V Plano apresentou novas diretrizes, estratégias e metas que trataram de reforçar uma política expansionista tanto para a PG quanto para a pesquisa brasileira em quase uma década. Para tanto, ele se alinhou aos critérios empresariais estabelecidos e demandados pelo capital e pelo mercado internacional, com o objetivo de que pudesse ser construída “a integração do ensino de [PG] com o setor empresarial e a sociedade (BRASIL, 2010, p. 17). Não por acaso, consta nesse plano que o país deveria assumir como perspectiva tornar-se a quinta economia do planeta entre 2011-2020, e que segmentos, como a economia, deveriam passar por mudanças significativas

capazes de refletir na geopolítica mundial e de impactar diferentes setores da sociedade, incluindo os sistemas educacionais, em específico o ensino superior.

Com o V PNPG, reforça-se a pesquisa como o núcleo da PG. Percebe-se o estímulo pelo alinhamento do uso do espaço público pelo sistema privado, entendendo que os resultados da pesquisa criam tecnologias e procedimentos que poderão ser usados no setor público e no sistema privado, fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. Esta compreensão serviu como base para sustentar a defesa por um tríplice hélice na educação, a qual foi representada pela parceria entre universidade, Estado e empresas privadas no processo de dirigir uma Agenda Nacional de Pesquisa para o país (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Sobre o percurso da expansão, criação e consolidação da PG brasileira, Alves e Oliveira (2014) destacam o recorte de 2004 a 2014 como sendo o período em que houve a criação e implementação da maior parte dos cursos/programas *stricto sensu* no Brasil, sendo a maior parte desses localizados nas regiões sudeste e sul do país, consideradas as mais ricas e consolidadas na relação de oferta de vagas para a educação superior. Esta relação também se faz presente na avaliação da CAPES, uma vez que os cursos dessas regiões, no processo de avaliação, alcançam maiores notas.

Como afirmado por Cury (2005, p. 18), o sistema de PG, ao longo de sua implementação, teve metas e objetivos a serem estabelecidos e, por isso, os PNPG foram se sucedendo de tal forma que, até os dias atuais, “esse nível do ensino superior tem sofrido menos do que a graduação em matéria de recuo do Estado no financiamento da educação”. Em outras palavras, de forma alinhada aos padrões economicistas que têm guiado a pesquisa e a formação acadêmica, os programas têm sido ajustados com sucesso aos objetivos e metas do desenvolvimento econômico do Brasil, adequando-se, assim, a dinâmica global capitalista, uma vez que

a lógica do mercado encontra-se presente na indução do conhecimento produzido pelas universidades públicas. Esse conhecimento é orientado na direção de fornecer produtos imediatamente rentáveis para [o] capital (GUIMARÃES; BRITO; SANTOS, 2020, p. 54).

Diferentemente do apontado por Cury (2005), Guimarães, Souza e Brito (2020) analisaram a expansão e o financiamento da PG *stricto sensu*, no período de 2002-2018. A partir de 2014 (durante o governo da presidenta Dilma) e no governo Temer, em função do ajuste fiscal, com a adoção de políticas econômicas que amenizassem os impactos da baixa arrecadação do Estado, devido à redução da atividade econômica brasileira, houve fortes

implicações tanto na manutenção como na expansão dos programas *stricto sensu*, o que afetou o financiamento de pesquisadores e estudantes, pela redução do orçamento destinado à CAPES.

Nesse sentido, Guimarães, Brito e Santos (2020) destacam o papel da CAPES, por ser o principal órgão do Estado para o fomento e financiamento dos PPG no Brasil. Seu orçamento está ligado à produção de conhecimento, especificamente o financiamento de pesquisadores e estudantes. Todavia, com o governo Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, ampliou-se “a margem de apropriação do fundo público pelo capital em detrimento das políticas sociais” (GUIMARÃES; BRITO; SANTOS, 2020, p. 62-63). Com isso, reduziu-se o valor destinado do orçamento público para o financiamento da educação pública. Ressalta-se que esse processo foi iniciado nos governos anteriores, mas foi acelerado no do então presidente Bolsonaro. Nesse contexto,

as ações iniciais do governo Jair Bolsonaro (iniciado em 2019) indicam o aprofundamento dessa política, exemplo disso foram os cortes de recursos orçamentários das Universidades e Institutos Federais, a redução no número de bolsas de [PG] e a proposta apresentada com o nome de Programa Future-se. No âmbito específico da pesquisa, particularmente nas universidades públicas, as medidas implementadas buscam aproximá-las ainda mais da lógica do mercado, colocando o conhecimento produzido a serviço do setor produtivo (GUIMARÃES; BRITO; SANTOS, 2020, p. 67).

Esse movimento deixa evidente como o Estado, ao adotar a lógica neoliberal na elaboração e aprovação de políticas públicas para o financiamento da pesquisa em universidades públicas e gratuitas, distancia-se do princípio constitucional de assegurar a oferta e a manutenção de serviços públicos fundamentais aos brasileiros. E isso só aprofunda as diferenças regionais na PG no Brasil.

2.4 A pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física

O desenvolvimento da formação continuada em nível *strictu sensu*, na área da EF brasileira, converge com o contexto de organização e expansão da PG no Brasil, decorrente da criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação no Brasil em 1974, que foi o responsável por ter iniciado a elaboração e aprovação dos PNPG (SGUISSARDI, 2008).

Em 1975, quando foi aprovado o I PNPG, o Departamento de Educação Física e Desportos (DED) e o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria 168/75, criaram o Grupo de Consultoria Externa (GCE), que era formado por representantes de universidades no Brasil, para analisar a situação do ensino em EF e, assim, por meio da elaboração de um

relatório, estabelecer objetivos, justificativas e estratégias à implantação da PG em EF, vinculando-a ao projeto político-educacional de institucionalização e à expansão da PG brasileira (SILVA, 1997).

Esse relatório tinha como objetivo nivelar a EF às outras áreas do conhecimento. Quanto a isso, Silva (1997, p. 68) descreve essa intenção contida no documento de 1975 para a PG em nível de mestrado na área, a partir dos documentos oficiais (I PNPG), em que são destacados como objetivos

‘formar docentes para o magistério superior capazes de projetar a [EF] ao nível do acultramento já alcançado em outras áreas’; ‘Atender à demanda do mercado de trabalho nas Instituições de Ensino Superior’; ‘Formar pesquisadores em [EF] e incentivar seu aproveitamento conforme a política desenvolvimentista nacional’ (SILVA, 1997, p. 68).

Em novembro de 1975, o GCE elaborou um documento, fundamentado teoricamente na Política Nacional de Educação Física e Desportos e no Plano Nacional de Pós-graduação. Nele, havia um modelo de PG em EF cujo objetivo visava ao alto padrão de desempenho para a área, a partir da formação de Grupo de Excelência, reforçando o entendimento à época de que a PG era um lugar para os sujeitos mais aptos e desenvolvidos no processo formativo. Esse documento foi nomeado como “Modelo de [PG] em [EF] e Estratégia de Implantação”, tendo ficado em vigor de 1976 a 1980 (SILVA, 1997).

Segundo os componentes que formavam o GCE-DED/MEC, havia dois problemas que limitavam a criação da PG em EF no Brasil: a falta de experiência em PG na área; e o número insuficiente de pessoas devidamente tituladas. Esse grupo propôs, então, duas sugestões: que esses docentes do magistério superior de EF, sem titulação, fossem enviados para o exterior, especificamente para os Estados Unidos, para que adquirissem os títulos de mestrado e doutorado e, também, que a CAPES mediasse a contratação de especialistas americanos e de professores visitantes para fazerem o assessoramento dos PPG no Brasil, entendendo que este grupo acreditava que a área poderia contribuir com a política nacional de desenvolvimento do país, a qual foi defendida e implantada pelo governo militar (SILVA, 1997).

Silva (1997) afirma que, no contexto de sua implantação, o qual converge com a volta de 70 (setenta) professores de EF para o Brasil, depois de haverem realizado mestrado e doutorado nos Estados Unidos, reproduziu-se, no país, o modelo americano de PG, como já dissemos no item de abertura desse capítulo.

Por essa razão, o cenário da EF brasileira nos anos de 1970 também foi marcado pela perspectiva americana de ciência, caracterizada pela filosofia positivista, que trouxe para a

área o uso de termos específicos dessa corrente epistemológica, como rendimento, eficiência e eficácia. Isso fez com que “nesse período predomina[sse] uma visão estritamente biológica de [EF]/Esportes, alicerçada nos princípios do controle dos parâmetros fisiológicos e biomecânicos” (SILVA, 1997, p. 72). Assim, a propagação dessa concepção de ciência, de base positivista, foi expandida na formação e na PG da EF, representando uma importante base teórica e filosófica nas disciplinas ofertadas ao longo do curso, e especificamente no desenvolvimento de pesquisas.

Os três primeiros mestrados, no Brasil com este segmento, foram criados na vigência do I PNPG, de 1977 a 1980, período característico de implantação e expansão da PG brasileira, fomentado pelo projeto desenvolvimentista do governo militar, em que ele, ainda fortemente associado ao esporte, desempenhou um papel significativo como ferramenta ideológica e formativa aliado aos interesses de governo. Sobre isso, Silva Júnior (2019, p. 117) explica que

os governantes encontraram no esporte uma saída para minimizar a insatisfação da população e melhorar o estigma provocado pelos militares. O investimento em relação ao esporte foi tão grande na época, que até a seleção brasileira da década de 1970 carregava o ideário do Brasil como potência mundial do futuro. Além disso, o esporte era utilizado internacionalmente como parâmetro para medir força política entre as nações, pois isso fortalecia a imagem do modelo econômico adotado por cada nação.

De acordo com Silva (1997), nesse contexto, sustentado pelo viés desenvolvimentista do governo militar, o primeiro mestrado em EF no Brasil e da América Latina foi criado na USP, em 1977. Posteriormente, em 1979, na Universidade Federal de Santa Maria, o segundo curso de mestrado, e o terceiro na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1980³⁶. Os objetivos desses cursos perpassavam pela formação de docentes para atuarem no ensino superior e de pesquisadores para o campo da EF e dos desportos. A maioria dos integrantes do corpo docente desses cursos de mestrados foram intitulados em instituições norte-americanas, fazendo com que a produção científica “da área da [EF estivesse] voltada em grande parte para o esporte e a aptidão física” (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 117).

Nesse sentido, é possível destacar que na primeira década de funcionamento desses mestrados, verifica-se que estiveram atrelados “à política nacional de [PG]. Por isso mesmo,

³⁶ As áreas de concentração dos três primeiros cursos de mestrado em EF no Brasil eram, respectivamente: USP: EF; Universidade Federal de Santa Maria: Ciência do Movimento; Universidade Federal do Rio de Janeiro: Didática da EF e Bases Biomédicas da Educação.

como ocorreu nas demais áreas do conhecimento esses cursos adotam o modelo da [PG] norte-americana” (SILVA, 1997, p. 76-77).

Em continuidade, Silva (1997) descreve algumas modificações ocorridas no *stricto sensu* em EF/esportes a partir de 1988. Ressalta que, naquele ano, já estava ocorrendo a redemocratização política no Brasil, com o fim do golpe militar iniciado em 1964 e com a aprovação da Constituição de 1988. Esse movimento possibilitou:

a) a ampliação de áreas de concentração ou mudanças na denominação das já existentes, bem como a definição de um maior número de linhas de pesquisa, b) o surgimento de novos cursos de mestrado e c) a criação dos quatro primeiros programas de doutorado. Dois deles, em duas das instituições que já vinham desenvolvendo cursos de mestrado na área (USP e UFSM [Universidade Federal de Santa Maria]) e dois em [PPG] mais recentes (Unicamp [Universidade Estadual de Campinas] e UGF [Universidade Gama Filho]) (SILVA, 1997, p. 77-78).

Nesse quadro de modificação do *stricto sensu* na EF, a autora (SILVA, 1997) revela que houve a criação de novos PPG que contribuíram para o desenvolvimento do campo acadêmico e da produção científica da área. Dentre eles, destacam-se: o quarto mestrado no Brasil, na Unicamp, criado em 1988 e organizado em quatro áreas de concentração (estudos do lazer, educação motora, ciências do esporte e atividade física e adaptação); o mestrado em ciências do movimento humano, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), também em 1988, com quatro áreas de concentração (desenvolvimento humano e EF, exercício e saúde, movimento humano e educação e ensino e EF); o curso de mestrado em EF, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1989, com área de concentração em ciências do esporte e subárea em treinamento esportivo; e o primeiro doutorado na América Latina, criado na USP, em 1989, com área de concentração em biodinâmica do movimento humano.

Com este desenvolvimento de novos cursos, Silva (1997) explica que foi possível evidenciar a importância ocupada pela formação em nível *stricto sensu* e pela produção científica, sobretudo para o desenvolvimento da educação superior. Dessa maneira, acerca da produção científica (teses e dissertações), tornou-se possível destacar que “representa a pedra angular dos cursos, haja vista que sem a defesa da tese ou dissertação não são obtidos os títulos de mestre ou doutor” (SILVA, 1997, p. 106).

Em relação ao quantitativo de PPGEF no Brasil, no final de 2000, Kokubun (2003) relata a existência de 10 (dez) programas, com todos oferecendo o curso de mestrado e 6 (seis) a formação em doutorado. Ao todo, esses PPGEF ofereciam 22 (vinte e duas) áreas de

concentração, todas recomendadas pela CAPES. De 1996 a 2001, foram titulados nesses programas 726 (setecentos e vinte e seis) mestres e 116 (cento e dezesseis) doutores. No triênio de 1998-2000, a PG em EF no Brasil apresentava cerca de 0,7% dos PPG no Brasil. Kokubun (2003) também relata que o desenvolvimento da formação em nível *stricto sensu* culminou no avanço do quantitativo de mestres e doutores para atuarem na área da EF, muitos deles também intitulados em outras áreas de conhecimento, tanto no Brasil, como no exterior.

Sacardo (2012, p. 105) observou que mesmo havendo um aumento do número de programas de 2001 até 2012, chegando ao quantitativo de 25 programas na área da EF (12 de Mestrado, 13 de Mestrado/Doutorado), até 2012, esse desenvolvimento apresentava algumas contradições, tais como o

desequilíbrio na distribuição geográfica dos [PPG] no contexto brasileiro, principalmente, por concentrar sua localização, prioritariamente, nas regiões Sudeste e Sul do país. Já as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste têm ficado à margem nesta distribuição desigual. Inclusive, não há até o momento nenhum programa de [PPGEF] na região Norte (SACARDO, 2012, p. 105).

Esse dado, de ausência de PG em EF na Região Norte, destacado por Sacardo (2012), foi alterado, como consta na base de dados da CAPES na Plataforma Sucupira em 2022, uma vez que a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que se localiza nesta região, deu início, em 31 de março de 2021, ao mestrado do Programa de Ciências do Movimento Humano, na área básica e de avaliação da EF, com área de concentração em biodinâmica do movimento humano. Isto é, a Região Norte foi contemplada com a abertura de um programa de mestrado público e gratuito para os profissionais de EF poderem realizar a continuação do seu processo formativo, na região, não tendo a necessidade de deslocamento para outros eixos, em outras regiões brasileiras.

Ainda sobre este desequilíbrio na distribuição geográfica da PG *stricto sensu* em EF no Brasil, ressaltamos que essa situação trata de uma condição reveladora de um desenvolvimento de certo modo parcial e limitado, uma vez que tem, até o momento, impossibilitado o avanço da formação continuada de professores e pesquisadores nesta área, especialmente nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Na Região Centro-Oeste, o primeiro mestrado foi criado somente em 1999, na Universidade Católica de Brasília/ Distrito Federal (UCB/DF). Já o primeiro doutorado, em 2005, também nesta instituição de ensino, ambos com área de concentração em atividade física, saúde e desempenho humano. O primeiro PPGEF, ofertado por uma instituição pública da Região Centro-Oeste, Norte e

Nordeste, foi criado apenas em 2006, na Universidade de Brasília (UnB), com área de concentração em atividade física e esporte (SACARDO, 2012).

O primeiro curso de mestrado na Região Nordeste foi inaugurado em 2008, a partir de um convênio estabelecido pela Fundação Universidade de Pernambuco (FESP/UPE) com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB); o segundo, em 2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (SACARDO, 2012). Esse fato é divergente ao amplo desenvolvimento da PG *stricto sensu* em EF no eixo Sul-Sudeste, com a criação de novos cursos de mestrado – em 2002, na Universidade Federal do Paraná (UFPR); em 2004, na Universidade São Judas Tadeu (USJT); em 2006, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); em 2007, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); e em 2009, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – e cursos de doutorado – em 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); em 2007, na UFPR; e em 2009, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); em 2010 na USJT (SILVA JÚNIOR, 2019).

Percebe-se que a partir dos anos 2005 até 2010, iniciou-se o crescimento do *stricto sensu* em EF, alcançando o total de 25 programas (12 de mestrado e 13 de mestrado/doutorado), como mostrado por Sacardo (2012). Esse avanço ocorreu no período de vigência do V PNPG, cujo objetivo foi fomentar o crescimento da PG, com o desenvolvimento em todas as regiões do país, bem como a formação de professores para todos os níveis de ensino. Todavia, até o ano de 2019, segundo o estudo realizado por Silva Jr. (2019), o número de PPGEF aumentou para 35, assim distribuídos geograficamente: 17 (dezesete) estavam na Região Sudeste; 8 (oito) na Região Sul; 4(quatro) na Região Centro-Oeste; 06 (seis) na Região Nordeste e nenhum na Região Norte.

Os estudos produzidos por Sacardo (2012) e Silva Júnior (2019) contribuem para revelar que, no intervalo de 8 (oito) anos (2011 a 2019), quase uma década de coleta e análise de dados, o predomínio do eixo Sul-Sudeste se mantém na concentração do maior número de PPGEF, reforçando o desequilíbrio regional quanto a distribuição dos programas e quanto à possibilidade de garantir maior desenvolvimento da formação continuada e científica em todas as regiões do país. Ademais, mostram que tanto a meta apresentada no V PNPG quanto no VI PNPG, que estão relacionadas à distribuição igualitária de programas no território nacional para atender a demanda formativa de docentes e pesquisadores dessas regiões não foram alcançadas. Isso, conseqüentemente, pode ser um fato que se associa ao movimento e fluxo migratório de pesquisadores e estudantes para o eixo Sul-Sudeste, como também para

PPG *stricto sensu* de outras áreas de conhecimento, como educação, sociologia, ciências da saúde, dentre outros.

A configuração em 2022, segundo a Plataforma Sucupira, apresenta 39 (trinta e nove) PPGEF no Brasil distribuídos pelas regiões brasileiras, conforme demonstrado no Quadro 01. A Região Sudeste é a que possui o maior quantitativo, totalizando 17 (dezesete) programas, em segundo está a Região Sul com 10 (dez) programas, na sequência a Região Nordeste com 7 (sete) programas, seguidos do Centro-Oeste, com 4 (quatro) programas, e a Região Norte, com apenas 1(um) programa. Houve o aumento de 4 (quatro) programas, desde os dados de Silva Jr (2019), com a abertura do primeiro programa na Região Norte, 1 (um) na Região Nordeste, e outros 2 (dois) na Região Sudeste.

Quadro 01 – Distribuição geográfica dos PPGEF nas regiões do Brasil

Região	Estado	Total de PPGEF
Sudeste	São Paulo (SP)	9
	Rio de Janeiro (RJ)	4
	Espírito Santo (ES)	1
	Minas Gerais (MG)	3
	Total	17
Sul	Paraná (PR)	5
	Rio Grande do Sul (RS)	3
	Santa Catarina (SC)	2
	Total	10
Centro-Oeste	DF	2
	Goiás (GO)	1
	Mato Grosso (MT)	1
	Total	4
Nordeste	Rio Grande do Norte (RN)	1
	Pernambuco (PE)	3
	Sergipe (SE)	1
	Maranhão (MA)	1
	Bahia (BA)	1
	Total	7
Norte	Amazonas (AM)	1
	Total	1
Total Geral		39

Fonte: CAPES, Plataforma Sucupira, 2022.

Sobre a avaliação e organização dos PPGEF, importante explicar que a CAPES utiliza uma classificação das áreas do conhecimento, com a finalidade de proporcionar às instituições de ensino, pesquisa e inovação, a utilização de critérios que facilitem a sistematização e a prestação de informações referentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia. Essas áreas de conhecimento seguem uma hierarquização em quatro níveis, indo do mais geral ao mais específico, e abrange nove grandes áreas, que se distribuem nas 49 (quarenta e nove) áreas de avaliação da CAPES. Estas áreas de avaliação se agrupam em áreas básicas (ou áreas de conhecimento), que são subdivididas em subáreas e especialidades.

No 1º nível – Grande área – há aproximação de diversas áreas do conhecimento pela afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos. No 2º nível – Área do conhecimento (Área Básica) – há um conjunto de conhecimentos interrelacionados, coletivamente construído, reunidos segundo a natureza do objetivo de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas. No 3º nível – Subárea – há segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados. No 4º nível, que é o da Especialidade – ocorre a caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas³⁷.

Assim, a CAPES utiliza como critérios para o desenvolvimento das atividades de avaliação, tanto na graduação como na PG, as 49 (quarenta e nove) áreas de conhecimento que são agregadas utilizando como lógica a afinidade em dois níveis: no primeiro nível localizam-se os três Colégios (Colégio de Ciências da Vida; Colégio de Humanidades; Colégio de Ciências Exatas; Tecnológicas e Multidisciplinar); já o segundo nível estão as nove Grandes Áreas do conhecimento (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas,

³⁷ CAPES. Tabela de Áreas de conhecimento/avaliação. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-rogramas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao#:~:text=A%20classifica%C3%A7%C3%A3o%20das%20%C3%81reas%20do,da%20%C3%A1rea%20de%20ci%C3%Aancia%20e>. Acesso em 24 jul. 2022.

Engenharias; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar)³⁸, que são distribuídas nos respectivos Colégios.

A partir desse cenário, esclarecemos que a EF pertence ao Colégio de Ciências da vida, compondo a área das Ciências da Saúde. E no bojo das 49 áreas, ela compõe a Área 21. Quanto a essa área, afirma-se

que é formada por [PPG] que envolvem quatro subáreas acadêmicas e profissionais: [EF], Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Essas subáreas incluem estudos e pesquisadores das áreas biológicas, exatas e humanas, produzindo conhecimento translacional, somado ao fato que cada subárea acadêmica dentro da Área 21 possui diversas especialidades de investigação. Nesse sentido, trata-se de uma área complexa em sua organização e, portanto, em sua avaliação; que precisa considerar as peculiaridades de cada um desses aspectos (CAPES, 2019, p. 1).

Não por acaso, conforme já exposto nos estudos de Sacardo (2012) e Silva Júnior (2019), a vinculação à área 21 revela o predomínio nos PPGEF da Região Centro-Oeste de linhas de pesquisa alinhadas à biodinâmica, à saúde, ao esporte, à atividade física, mesmo quando é investigado o ambiente escolar. Isso, todavia, acaba deixando em segundo plano os aspectos socioculturais e pedagógicos.

Quadro 02 – Cursos Avaliados e reconhecidos na área da EF

Nome do Curso	Área de Avaliação	Total de Programas de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação				
		Total	ME	MP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
Educação Física	EF	39	16	2	20	1	60	36	20	3	1
Fisioterapia e Terapia Ocupacional	EF	29	15	1	13	0	42	28	13	1	0
Fonoaudiologia	EF	12	4	1	7	0	19	11	7	1	0
Totais		80	35	4	40	1	121	75	40	5	1

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional; ME/DO: Mestrado Acadêmico/Doutorado Acadêmico; MP/DP: Mestrado Profissional/Doutorado Profissional

Fonte: CAPES, Plataforma Sucupira, 2022.

O Quadro 02 apresenta o quantitativo existente de PPG no Brasil, que são pertencentes a área 21 da CAPES e, portanto, são avaliados na Área da EF, sendo elas as subáreas acadêmicas e profissionais da EF, da Fisioterapia e Terapia Ocupacional, e da Fonoaudiologia. Quanto aos programas específicos de EF temos, em 2022, um total de 39

³⁸ Para maiores detalhamentos da divisão dos Colégios e Áreas do conhecimento, consultara CAPES. Sobre as áreas de avaliação. https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao_Acesso em 24 jul. 2022.

(trinta e nove), distribuídos em 16 (dezesseis) mestrados acadêmicos, 2 (dois) mestrados profissionais, 20 (vinte) mestrados acadêmicos/doutorados acadêmicos, e 1(um) mestrado profissional/doutorado profissional; e 60 (sessenta) cursos de PG em EF, distribuídos em 36 (trinta e seis) mestrados acadêmicos, 20 (vinte) doutorados acadêmicos, 3 (três) mestrados profissionais e 1 (um) doutorado profissional.

No próximo item, apresentaremos os aspectos históricos da PG em EF na Região Centro-Oeste, o que nos permitirá compreender o espaço regional no qual a UEG se insere e as possibilidades de formação continuada ofertadas aos seus professores.

2.4.1 A pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física na Região Centro-Oeste

A análise sobre o contexto da PG em EF na Região Centro-Oeste do Brasil possibilita de modo imediato destacar que a referida região conta com poucos PPGEF implementados e em desenvolvimento. Isso nos conduz a questionar sobre como a formação continuada em nível *stricto sensu* dos docentes da área de EF tem se desenvolvido.

O Quadro 03 expõe o panorama geral relacionado ao quantitativo de PPGEF na Região Centro-Oeste, mostrando a existência de 4 (quatro) PPGEF, todos eles de caráter acadêmico. Os da Universidade Católica de Brasília (UCB) e o da UnB, com cursos de mestrado e o de doutorado; e os Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Universidade Federal de Goiás (UFG), com apenas o curso de mestrado. Também, observa-se que antes de 2011 existia apenas o programa da UCB, sendo o primeiro da Região Centro-Oeste, criado em 1999; e o da UnB, criado em 2006 com o curso de mestrado, tendo seu doutorado iniciado em 2014. Em 2012, o mestrado em EF na UFMT foi criado, e em 2019 teve início o da UFG.

Quadro 03 – PPGEF na Região Centro-Oeste

Ano de criação do PPGEF	Instituição de Ensino	UF	PPG			Cursos de PG		
			Total	ME	ME/DO	Total	ME	DO
1999	UCB	DF	1	0	1	2	1	1
2006	UnB	DF	1	0	1	2	1	1
2012	UFMT	MT	1	1	0	1	1	0
2019	UFG	GO	1	1	0	1	1	0
Totais			4	2	2	6	4	2

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; ME/DO: Mestrado Acadêmico/Doutorado Acadêmico

Fonte: CAPES, Plataforma Sucupira, 2022.

No final de 2005, ou seja, 6 (seis) anos após a sua criação, o PPGEF da UCB recebeu o conceito 4 da CAPES, garantindo que a proposta de criação do doutorado fosse aprovada nesse mesmo ano. No primeiro processo seletivo para o doutorado, que ocorreu em 2006, houve 30 (trinta) candidatos inscritos pleiteando 12 (doze) vagas, o que confirmou a necessidade de um programa a nível de doutorado para a Região Centro-Oeste, pois, até aquele momento, não havia nenhum programa em Atividade Física e Saúde nas Regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Ao longo dos seus 22 (vinte e dois) anos de existência, o PPGEF da UCB formou mais de 300 (trezentos) mestres e 100 (cem) doutores, sendo que 65% dos mestrandos fizeram também o doutorado na instituição³⁹.

O segundo PPGEF da Região Centro-Oeste foi o mestrado acadêmico em EF da Faculdade de Educação Física (FEF) da UnB, no ano de 2006. Ele permitiu que os estudantes, professores e profissionais da EF, principalmente os das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, pudessem ter acesso a um novo espaço para desenvolvimento da formação continuada no *stricto sensu*, uma vez que, em 2006, essas regiões não possuíam PPGEF de forma pública e gratuita. Isso teve um grande impacto no contexto da EF brasileira. Os candidatos que pleiteiam entrar nesse programa são oriundos das Regiões Norte e Nordeste, os quais, por questões geográficas, têm dificuldades em participarem de programas do eixo Sul-Sudeste. Por conta disso, o PPGE da UnB tem uma relevância de inserção social no contexto da PG em EF ao longo dos seus 16 (dezesesseis) anos de existência⁴⁰.

Em janeiro de 2021⁴¹, o PPGEF da UnB possuía 153 estudantes (98 do doutorado e 55 do mestrado). O seu corpo docente é constituído por 29 docentes; desses, 27 são efetivos. O programa já titulou 198 mestres e 29 doutores.

Somado ao PPGEF da UnB, e ao PPGEF da UCB/DF, a Região Centro-Oeste conta com o mestrado acadêmico em EF da UFMT, na cidade de Cuiabá, e o da UFG, na cidade de Goiânia. O PPGEF da UFMT vincula-se à FEF da UFMT. O curso de mestrado acadêmico iniciou em 2012, seis anos após o da UnB. Atualmente ele é o único mestrado com essa natureza do estado de Mato Grosso. Com isso, seu público é formado por profissionais advindos da capital e do interior do estado, bem como de outros estados e da própria Região

³⁹ UNIVERSIDADE CATOLICA DE BRASÍLIA. Mestrado e doutorado em Educação Física. Disponível em: <https://ucb.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/02/Projeto-de-Autoavaliacao-do-rograma-de-Educacao-Fisica.pdf>. Acesso em 21 jul. 2022.

⁴⁰ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Apresentação-Histórico. Disponível em <https://www.ppgef.unb.br/ppgef/apresentacao>. Acesso em 23 jul. 2022.

⁴¹ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Programa de Pós-Graduação em Educação Física UnB- Planejamento e Autoavaliação. Planejamento Estratégico PPGEF 2021-2024. Disponível em: https://www.ppgef.unb.br/images/docs/Panej_estrateg1-2.pdf. Acesso em 23 jul. 2022.

Centro-Oeste e Norte do país. A avaliação do PPGEF da UFMT na CAPES é nota 3. Sua área de concentração é em atividade física, desempenho e corporeidade.

O PPGEF da UFG, localizado na cidade de Goiânia, oferta o curso de mestrado acadêmico com início em 2019, sendo o primeiro PPGEF no estado de Goiás. Dos quatro PPGEF existentes na região Centro-Oeste, este foi o último a ser aprovado. Esse programa pertence à FEFD da UFG. Sua área de concentração é EF, esporte e saúde, e suas atividades acadêmicas e científicas são desenvolvidas em conhecimentos relacionados à EF.

Para além dos cursos acadêmicos de mestrado e doutorado mencionados, vale destacar que a Região Centro-Oeste apresenta, desde 2018, o mestrado profissional em rede (SILVA JÚNIOR, 2019). Trata-se do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)⁴² e caracteriza-se como sendo um curso semipresencial, o qual adota o modelo híbrido, sendo ofertado nacionalmente. Para a sua realização, ele conta com uma rede de instituições de ensino superior, que são associadas no contexto do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), da CAPES. Essa proposta agrupa IES associadas, totalizando 20 (vinte) polos em 2022, sendo elas: UFMT, Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), UFG, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), UnB, Universidade Federal Do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande (Unijuí), Universidade Federal do Ceará (UFC), UFAM, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas-Muzambinho (IFSULDEMINAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O ProEF é coordenado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Presidente Prudente, UNESP- Bauru e UNESP- Rio Claro.

No corte temporal, de 2002 a 2018, houve uma expansão significativa de programas de mestrado profissional no cenário brasileiro. Quanto à esta modalidade de curso de mestrado, afirma-se que, “em 2002, apenas 3,0 % do total de Programas era em tal modalidade, já em 2018 esse índice passou para 17,3%. Isso se deve também em função da menor expansão dos Programas com Mestrado Acadêmico” (GUIMARÃES; BRITO;

⁴² MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (ProEF). Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/proef>. Acesso em 25 jul. 2022

SANTOS, 2020, p. 56). Esses autores destacam que esse crescimento do mestrado profissional é devido à PG, que é direcionada pelo mercado, “já que esses mestrados objetivam, no geral, a qualificação de profissionais para a produção de pesquisas de inovação cujos resultados possuam efeitos diretos e rentáveis” (*Ibidem*).

O ProEF tem como área de concentração a EF escolar, e o perfil dos discentes aponta na direção de professores egressos de cursos de licenciatura em EF, que atuam na docência na rede pública de ensino, nas suas diferentes etapas da escolarização da educação básica. Isso evidencia que com o ProEF há um avanço em garantir a formação continuada dos docentes da educação básica que estejam voltados para a atuação da EF escolar. No entanto, entendemos que se trata de um alinhamento com uma concepção instrumentalizada de educação, produzida a partir da aproximação com o “movimento de secundarização do conhecimento teórico”, cuja consequência tem sido a redução para o “espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores” (FREITAS, 2007, p. 1211).

Diante do cenário exposto, se considerarmos desde a criação do primeiro PPGEF da Região Centro-Oeste, iniciado em 1999, o segundo em 2006, o terceiro em 2012 e os mais recentes em 2018 e 2019, há 23 anos que a Região Centro-Oeste contribui com a produção do conhecimento em EF. No entanto, esse quantitativo de programas ainda é insuficiente para a formação continuada de graduados que não conseguem o acesso no *stricto sensu* em EF, em função do número limitado de vagas nos programas.

Somente na UEG, por exemplo, há cursos de graduação em EF em quatro cidades do Estado de Goiás, ofertando 60 vagas semestrais na UnU de Goiânia e 40 vagas anuais em cada uma das demais Unidades Universitárias (Itumbiara, Quirinópolis e Porangatu), em cada processo seletivo realizado. Esse dado, somado ainda às ofertas de vagas em EF em outras IES públicas e privadas existentes na Região Centro-Oeste, nos conduz a reforçar que os quatro PPGEF ora apresentados não são suficientes para possibilitar maior acesso à formação continuada em nível *stricto sensu*, sobretudo em cursos de doutorado, haja vista que “muitos PPGs ainda possuem apenas o nível de mestrado” (CAPES, 2019, p. 2). Este dado nos possibilita justificar a possibilidade de haver um quantitativo significativo de docentes da área de EF da Região Centro-Oeste que acabam construindo suas formações em PPG de outras áreas, como a Ciências Humanas ou a área de Ciências da Saúde, por exemplo, tanto no mestrado, como no doutorado, possibilidade essa que buscaremos analisar e considerar no item a seguir, que vai tratar a realidade da formação na UEG.

2.5 O desenvolvimento da formação *stricto sensu* dos professores do curso de EF da UEG

A análise e exposição acerca do desenvolvimento da PG em EF no Brasil, e particularmente na Região Centro-Oeste do país, expõe os limites desse nível de formação, especialmente no que tange à sua função de contribuir com a formação continuada de docentes, incluindo aqueles que atuam ou visam atuar na educação superior.

Dentre os limites destacados está o fato dos cursos de PG *stricto sensu* em EF serem relativamente recentes no Brasil, com maior expansão nas Regiões Sudeste e Sul do país. Na Região Centro-Oeste, considerando o ano de 1999 como marco do início da oferta de PG *stricto sensu* com a criação do mestrado da UCB, temos que, nas últimas duas décadas, o desenvolvimento desse nível de formação na área da EF foi muito pequeno, com apenas cinco PPGEF criados, ofertando no total quatro mestrados acadêmicos, um mestrado profissional e dois doutorados acadêmicos, conforme já descrevemos no item anterior.

Contudo, retomamos a esses dados por entender que, a partir deles, emergem questões que precisam ser mais bem esclarecidas e que contribuem para que possamos responder ao problema de pesquisa, na medida que nos convocam a buscar dados da realidade para entender como se encontra na atualidade a formação em nível *stricto sensu* dos docentes que atuam, particularmente, no curso de EF da UEG.

Afinal, se a PG *stricto sensu* na área específica da EF é relativamente recente na Região Centro-Oeste e com baixa oferta de vagas em função de poucos programas existentes, questionamos: quais áreas do conhecimento os professores com formação inicial em EF, que atuam como efetivos no curso de EF da UEG, buscaram para realizarem suas formações acadêmicas no mestrado e doutorado? Em que momento (períodos/anos) a formação desses professores ocorreu? Quais foram as universidades e PPG aos quais se vincularam e realizaram suas formações? Essas universidades e programas estão em quais regiões do país?

Ao buscar apresentar respostas a essas questões, esclarecemos que abordaremos nesse momento os dados de modo descritivo e interpretativo, reconhecendo a relevância desses para revelar nosso objeto de estudo (as produções acadêmicas dos professores do curso de EF da UEG), na medida em que também contribuirão para expor a realidade da UEG, no que tange ao seu quantitativo de cursos e docentes que atuam nesses cursos, o perfil de formação desses docentes e onde essas formações ocorreram.

Para realizar tal exposição, é importante destacar que estamos considerando nessa pesquisa os dados referentes à totalidade do curso de EF da UEG, que na atualidade encontra-se em funcionamento e com vagas ofertadas em quatro UnU em diferentes municípios do

Estado de Goiás: UnU Goiânia – ESEFFEGO, UnU Itumbiara, UnU Quirinópolis e UnU Porangatu⁴³. O curso de EF nessas UnU da UEG se desenvolveu de modo independente, mas, em todos os casos, com dificuldades na composição do quadro docente, o qual só foi ampliado a partir de concursos que ocorreram nos anos de 2004, 2010 e 2013.

A UnU de Goiânia é tradicionalmente conhecida como ESEFFEGO. Trata-se historicamente da antiga Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (hoje UEG/ESEFFEGO – UnU de Goiânia), que passou a integrar o rol de IES brasileiras a partir da Lei Estadual nº 4.640, de 8 de outubro de 1963, ainda como Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO)⁴⁴, entidade autárquica, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, jurisdicionada à Secretaria de Educação e Cultura de Goiás até 1999 (SILVA, 2019; BALDINO, 1991). Com a criação da UEG em 1999, a ESEFFEGO foi inserida como parte da estrutura administrativa da universidade.

Nesse contexto de criação da UEG, o Curso de EF na cidade de Quirinópolis, na modalidade de licenciatura plena, foi instituído inicialmente na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis, pelo Decreto nº4.876, de 24 de março de 1998, ofertando 40 (quarenta) vagas anuais. Com autorização, o funcionamento desse curso ocorreu a partir do ano letivo de 1999, ministrado na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis, unidade administrativa da UEG, pelo Decreto nº5332 de 11 de dezembro de 2000.

Em Porangatu, com a Resolução CsU nº.291/2005, houve a autorização da implantação do curso de EF com entrada anual, na modalidade de Licenciatura, ofertando 40 (quarenta) vagas, no período matutino e vespertino, iniciando-o em 2006, por meio do processo seletivo 2006/1 já como parte da UnU de Porangatu da UEG. Já o curso de EF em Itumbiara foi criado pela Resolução CsU n.º685, de 5 de setembro de 2014, na modalidade licenciatura, ofertando 40 vagas no período matutino, a partir do processo seletivo 2015/1 da UEG.

O levantamento dos dados sobre o curso nas referidas UnU da UEG foi realizado considerando as informações disponibilizadas pela Coordenação Central do Curso de EF da

⁴³ A exposição sobre o desenvolvimento do curso de EF da UEG e como ele acabou se organizando para se desenvolver em 4(quatro) municípios goianos, será mais bem explicado no terceiro capítulo, momento em que trataremos da constituição e organização da UEG. Nesse capítulo, o esclarecimento acerca da organização do curso de EF e sua vinculação à 4(quatro) UnU da UEG se justifica para possibilitar ao leitor o entendimento sobre o universo ao qual nos referimos ao expor os dados quantitativos relacionados aos docentes do curso de EF.

⁴⁴ A sigla ESEFEGO, com uma letra “F” foi mantida até 1994. A partir desse ano, com a criação do curso de Fisioterapia, a sigla passou a ser escrita com duas letras “F”, representando agora a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás – ESEFFEGO.

UEG, constando a descrição dos nomes dos docentes que atuam como professores efetivos na UEG, bem como suas titulações (especialista/mestre/doutor), regime de trabalho, o componente curricular em que atuam diretamente e a unidade/campus aos quais estão vinculados. A partir dessas informações, tratamos de organizar e alimentar uma planilha nomeada como “Perfil dos Docentes” (Apêndice A), utilizada para orientar e organizar a realização da busca de informações acerca desses docentes na Plataforma Lattes, coleando as informações referentes ao perfil da formação inicial e continuada em nível *stricto sensu*, o nome da IES e PPG em que realizaram as formações, as regiões do país em que as formações ocorreram, as áreas de conhecimento dos cursos de mestrado e doutorado, e os períodos (anos) de obtenção dos títulos de cada professor.

A organização e sistematização desses dados nos permitiu identificar o panorama geral da titulação docente no curso de EF da UEG, conforme expomos no Quadro 04.

Quadro 04 – Titulação docente no Curso de EF da UEG

IES – Local de Trabalho	Total de docentes	Não possuem formação inicial em EF	Possuem formação inicial em EF	Número de professores especialistas	Número de professores mestres, com formação inicial em EF	Número de professores doutores, com formação inicial em EF
UnU – ESEFFEGO	48	12	36	1	35	18
UnU- QUIRINÓPOLIS	6	0	6	0	6	3
UnU- ITUMBIARA	4	0	4	1	3	1
UnU PORANGATU	1	0	1	1	0	0
Total	59	12	47	3	44	22

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Observa-se, no Quadro 04, que ao somar o total de docentes atuando na condição de efetivos na UEG, com formação *latu sensu* e *stricto sensu*, temos o quantitativo de 59 professores, sendo que, desses, 12 não possuem formação inicial em EF, 47 possuem formação inicial em EF, 3 são especialistas, 44 são mestres e 22 são doutores. Especificamente a UnU ESEFFEGO, em Goiânia, dispõe no seu quadro docente um total de 48 (quarenta e oito) professores efetivos, sendo que, desse total, 12 não possuem formação inicial em EF, 1 é especialista, e 35 são mestres com formação inicial em EF, e 18, com formação inicial em EF, detém o título de doutor; a UnU de Quirinópolis tem 6 efetivos, sendo 6 mestres e 3 doutores; na UnU de Itumbiara, há 4 efetivos, sendo 1 especialista, 1 doutor e 3 mestres; e na UnU de Porangatu tem apenas 1 especialista.

Como resultado, o Quadro 04 apresenta dados que nos permitem identificar que em relação às quatro UnU da UEG que oferecem o curso de EF. A UnU–ESEFFEGO, por possuir o maior quantitativo de docentes efetivos, é onde o corpo docente apresenta o maior número de mestres e doutores, o que pode estar associado a própria existência e consolidação dessa UnU, com suas seis décadas de desenvolvimento e contribuição para com a formação inicial em EF, no Estado de Goiás, e bem como na Região Centro-Oeste, contribuindo, assim, para com o avanço histórico da EF brasileira enquanto uma área do conhecimento.

Posteriormente, buscando compreender onde a formação em nível *stricto sensu* dos docentes ocorreram, trataremos de explicar num primeiro momento a formação em curso de mestrado, destacando a área de conhecimento que o programa se insere, a região, a IES, o estado e ano de defesa dessas produções.

Ao fazer isso, seguiremos como organização a exposição sequencial dos dados que revelam a formação dos docentes especificamente das UnU ESEFFEGO, UnU Quirinópolis e UnU Itumbiara, tendo em vista que na UnU Porangatu não foi possível identificar professores com mestrado. A sequência estabelecida levou em consideração a ordem de criação de cada uma dessas Unidades Universitárias.

- *Formação em nível de mestrado dos docentes do curso de EF da UEG*

Iniciando pelos dados da UnU ESEFFEGO, expomos que esta possui predominantemente, de acordo com o Quadro 05, uma formação na área de Ciências Humanas, totalizando 19 docentes; seguido pela área da Ciências da Saúde com 10; a área Multidisciplinar com 3; a área de Ciências Biológicas com 2 e a área de Linguística, Letras e Artes com 1. Ainda assim, de forma ainda mais específica, é possível identificar que o maior quantitativo de formação de mestres ocorreu especificamente em PPG em Educação, com um total de 12 pesquisas defendidas. Já o segundo quantitativo formativo localiza-se na área das Ciências da Saúde, destacando-se o Mestrado em EF com 5 dissertações defendidas, seguido pelo Mestrado em Ciências da Saúde com 3. Logo depois está o Mestrado em Performances Culturais, com 2 mestres.

Portanto, os dados contidos no Quadro 05 nos permitem pressupor que esse predomínio da área das Ciências Humanas no processo formativo do corpo docente da UnU ESEFFEGO pode estar associado à escassez de PPGEF na região Centro-Oeste, o que pode ter levado esses docentes a buscarem a sua formação continuada a nível *stricto sensu* em programas de outras áreas, especialmente na área da Ciências Humanas.

Quadro 05 – Áreas, programas, região, IES, estado e ano de defesa dos docentes Mestres da UnU ESEFFEGO

Grandes Áreas de Conhecimento (CAPES)	PPG	Região	IES	Estado	Ano de Defesa	Quantitativo	
Ciências Humanas	Mestrado em Educação	Centro-Oeste	UFG	GO	2002	1	
					2008	2	
					2010	1	
					2013	2	
		2015	1				
		2002	1				
		2016	1				
			UnB	DF	2000	1	
		Sudeste	Universidade Estácio de Sá (UNESA)		RJ	2008	1
	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)		SP	2008	1		
		Mestrado em Sociologia	Centro-Oeste	UFG	GO	2005	1
		Mestrado em Geografia		UFG		2008	1
				UFG		2004	1
		Mestrado em Psicologia		UFG		2011	1
		Mestrado em Antropologia Social		UFG		2020	1
	Mestrado em Ciências da Religião	UFG		2013		1	
		PUC		2001		1	
					Total	19	
Ciências da Saúde	Mestrado em EF	Centro-Oeste	UCB	DF	2002	1	
			UnB		2009	1	
					2013	1	

		Sudeste	UFES	ES	2013	1
			UGF	RJ	2005	1
	Mestrado em Física Aplicada à Medicina e Biologia	Sudeste	USP	SP	1999	1
	Mestrado em Ciências da Saúde	Centro-Oeste	UFG	GO	2010	2
					2012	1
	Mestrado em Ciência de la Actividad Física y del Desporte	Exterior	Universidad de León (UNILEON)	Espanha (ES)	2006	1
Total					10	
Multidisciplinar	Mestrado em Performances Culturais	Centro-Oeste	UFG	GO	2015	1
					2016	1
	Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde		PUC		2008	1
	Total					3
Ciências Biológicas	Mestrado em Ciências Biológicas	Centro-Oeste	UFG	GO	2001	1
	Mestrado em Genética		PUC		2020	1
	Total					2
Linguística, Letras e Artes	Mestrado em Arte e Cultura Visual	Centro-Oeste	UFG	GO	2009	1
	Total					1
Total Geral						35

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Com efeito, na relação das regiões, com as IES e os estados brasileiros onde os 35 docentes da UnU ESEFFEGO realizaram o mestrado, destacam-se a Região Centro-Oeste, a Região Sudeste e uma no Exterior. Desde já, pontua-se o predomínio da Região Centro-Oeste, por contar com 29 mestres, sendo que, para tal cenário, observa-se que a UFG formou 20, a PUC/GO 5, a UnB/DF e a UCB/DF formaram cada uma respectivamente 2 mestres. Já a Região Sudeste aparece com 5 mestres formados, sendo 1 em cada IES: na UGF/RJ, na UNESA/RJ, na UFES/ES, na USP/SP e na UNIMEP /SP e, por fim, 1 na UNILEON, que fica na Espanha.

Especificamente sobre a Região Centro-Oeste, onde houve o maior quantitativo de docentes com formação no mestrado, o Quadro 05 destaca a UFG como a IES mais buscada, com 20 mestres lá formados, o que coloca o Estado de Goiás como o local predominante onde os docentes buscaram a sua formação continuada. A UFG, campus Goiânia, é uma IES de natureza pública e federal que, por estar localizada na mesma cidade que a UnU ESEFFEGO, apresenta-se como um fator que justifica a maior procura de seu PPGE. Isso revela que, de modo geral, a formação em mestrado da maioria dos docentes vinculados ao curso de EF da ESEFFEGO/UEG não exigiu que estes tivessem que realizar deslocamentos para outras regiões brasileiras, como o eixo Sul-Sudeste, tão predominante na formação dos docentes de outras IES do Brasil, e que tampouco tivessem que autofinanciar o seu mestrado, ou solicitar bolsas de estudo para tal finalidade.

Sobre o período de realização da formação em curso de mestrado dos professores de EF efetivos que atuam na UnU ESEFFEGO, foi no ano de 1999 a obtenção do primeiro título de mestre dos docentes que compõem o atual quadro dessa UnU. Do mesmo modo, é possível considerar dois recortes temporais: o primeiro foi de 1999 a 2009, e o segundo de 2010 a 2020. Na primeira década a partir da criação da UEG, de 1999 a 2009, 19 professores obtiveram o título de mestre; entre os anos de 2010 e 2020, 16 docentes receberam essa titulação.

Por certo, destaca-se o ano de 2008, quando ocorreu o maior número de obtenção de títulos de mestres, com 6, período este de vigência do IV PNPG, aprovado para os anos de 2005-2010, (durante o primeiro governo de Lula), após 14(quatorze) anos sem que a PG brasileira tivesse um PNPG. Em contrapartida, no ano de 2013, formaram-se 5 novos mestres, momento que estava em vigor o V PNPG (2011-2020), aprovado pela então presidenta Dilma Rousseff (2011-2014) no seu primeiro mandato. Esses dados reforçam a expansão e consolidação que a PG brasileira teve durante os governos petistas, momento este marcado pelo financiamento da pesquisa no *stricto sensu*.

Logo depois, no Quadro 06, explicitamos os dados que correspondem à realidade da formação no mestrado dos docentes vinculados à UnU Quirinópolis.

Quadro 06 – Áreas, programas, região, IES, estado e ano de defesa dos docentes Mestres da UnU Quirinópolis

Grandes Áreas de Conhecimento (CAPES)	PPG	Região	IES	Estado	Ano de Defesa	Quantitativo
Ciências Humanas	Mestrado em Educação	Centro-Oeste	UFG	GO	2014	1
		Sudeste	Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML)	SP	2006	2
	Mestrado em História	Centro-Oeste	PUC	GO	2012	1
	Total					4
Ciências da Saúde	Mestrado em EF	Centro-Oeste	UCB	DF	2012	1
	Mestrado em Atenção à Saúde		PUC	GO	2016	1
	Total					2
Total Geral						06

Fonte: Elaboração da autora com base no material coletado, 2022.

Assim, na UnU de Quirinópolis os docentes formaram-se em duas áreas de conhecimento, sendo elas as Ciências Humanas e as Ciências da Saúde. Da mesma forma da UnU ESEFFEGO, a área de predomínio da UnU Quirinópolis é a área das Ciências Humanas, com 4 mestres, em que 3 deles fizeram o Mestrado em Educação e 1 o Mestrado em História. A saber, na área das Ciências da Saúde, totalizam-se 2 mestres, sendo 1 no PPGEF e 1 em Atenção à Saúde. Ou seja, o programa *stricto sensu* que predomina nessa UnU é o da Educação. E isso, mais uma vez, reforça a necessidade de serem criados mais PPGEF, tão escassos no Estado de Goiás.

Quanto às regiões, estados e as IES onde os 6 mestres dessa UnU realizaram esta formação, evidencia-se a Região Centro-Oeste com 3 mestres formados, sendo 2 na PUC-GO, 1 na UFG e 1 na UCB/DF; e a Região Sudeste, com 2 mestres, ambos com formação realizada no CUMML/SP. Tendo em vista o predomínio de IES de natureza privada como locus formativo dos docentes dessa UnU, pode-se associar esses dados ao autofinanciamento da formação ou à busca por bolsas de estudo para tal finalidade.

Quanto ao ano de obtenção de títulos desses mestres que atuam na UnU Quirinópolis, identificamos que tal formação ocorreu no corte temporal de 2006 a 2016, compreendendo o período de uma década, no qual seis docentes se tornaram mestres. O maior predomínio foi em 2006 e 2012, com dois mestres formados em cada ano.

Do mesmo modo, no Quadro 07, explicitamos os dados que correspondem à realidade da formação no mestrado dos docentes vinculados à UnU Itumbiara. E nessa UnU, diferentemente das UnU ESEFFEGO e UnU Quirinópolis, na relação com a área de conhecimento, há somente mestres formados na área das Ciências da Saúde, totalizando 3 docentes, os quais, respectivamente, o Mestrado em EF, o Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde e o Mestrado em Ciências da Saúde

Quadro 07 – Áreas, programas, região, IES, estado e ano de defesa dos docentes Mestres da UnU Itumbiara

Grandes Áreas de Conhecimento (CAPES)	PPG	Região	IES	Estado	Ano de Defesa	Quantitativo
Ciências da Saúde	Mestrado em EF	Centro-Oeste	UnB	DF	2009	1
	Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde		PUC	GO	2014	1
	Mestrado em Ciências da Saúde	Norte	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	TO	2018	1
Total						3
Total Geral						03

Fonte: Elaboração da autora com base no material levantado, 2022.

Nesse sentido, quanto às regiões, estados e as IES onde os três mestres da UnU Itumbiara realizaram a sua formação, a mesma aconteceu na Região Centro-Oeste e na Região Norte. Dois deles obtiveram os seus títulos em IES da Região Centro-Oeste, um na UnB/DF, e um na PUC-GO; a outra Região foi a Norte, com um mestre formado pela UFT/TO. Isto é, duas universidades públicas federais e uma universidade de natureza privada foram o lócus de formação desses professores. E ao se observar o corte temporal de obtenção dos títulos de mestre na UnU Itumbiara, identificados que ocorreu de 2009 a 2018, com uma defesa para cada ano respectivamente em 2009, 2014 e 2018.

Portanto, mediante a exposição dos dados do corpo docente do curso de EF da UnU ESSEFFEGO, da UnU Quirinópolis, da UnU Itumbiara da UEG, relativos à titulação dos 44 mestres, pode-se constatar que a região brasileira de predomínio onde esses docentes das 3 UnU obtiveram o título de mestre é a Região Centro-Oeste. Nesse sentido, o estado de Goiás prevalece seguido pelo DF, isto é, nenhum dos docentes fizeram seu mestrado no estado do

Mato Grosso. Quanto às IES do Centro-Oeste onde esses docentes buscaram a sua formação, 21 o fizeram na UFG, 8 na PUC-GO, 3 na UnB-DF, e 3 na UCB-DF.

Concomitantemente a isso, as duas áreas de conhecimento que sobressaem entre os mestres são: a área de Ciências Humanas e área de Ciências da Saúde. As Ciências Humanas contabilizam 23 mestres, seguida pela área de Ciências da Saúde com 15. No tocante às áreas, destacam-se dois programas em que foram realizados o processo de formação continuada *stricto sensu*, sendo que 15 docentes concluíram o Mestrado em Educação, porém somente 7 (sete) professores foram formados em PPGEF, ou seja, temos a metade de docentes formados em PPGEF. Isso reforça a escassez de PPGEF na Região Centro-Oeste, o que pode explicar essa margem tão significava de realizações em PPG em Educação pelos docentes do curso de EF da UEG.

Indubitavelmente, como foi mostrado no Quadro 03, há somente 4 PPGEF na Região Centro-Oeste, com 3 de natureza pública, desenvolvidos na UnB, na UFMT e na UFG; e 1 (um) da UCB, que é de natureza privada, o qual foi o primeiro PPGEF da Região Centro-Oeste, criado em 1999.

- *Formação em nível de doutorado dos docentes do curso de EF da UEG*

A exposição do atual cenário da formação no doutorado dos professores do curso de EF da UEG nos permite identificar que os 22 professores doutores estão distribuídos nas UnU ESEFFEGO, UnU Quirinópolis e UnU Itumbiara, haja vista que a UnU Porangatu não apresenta professor do quadro efetivo com esta formação. Comparando com os dados referentes à formação no mestrado, constata-se que a formação no doutorado de modo geral é menor e menos equivalente entre as 3 UnU da UEG onde o quadro docente conta com doutores.

Iniciando novamente pela UnU ESEFFEGO, onde há o maior quantitativo de docentes efetivos, identificamos 18 doutores, por sua vez formados em 3 áreas de conhecimento: 10 doutores na grande área das Ciências Humanas; 6 na grande área da Ciências da Saúde; e 2 na grande área Multidisciplinar.

Os doutorados dos docentes da UnU ESEFFEGO que foram realizados na grande área das Ciências Humanas são assim identificados: 7 na área de Educação, sendo 3 na UFG, 3 na PUC/GO e 1 na UNIMEP/SP; 2 na área de Sociologia, ambos realizados na UFG; e 1 na área da Ciências da Educação, realizado no exterior, na Universidade de Coimbra em Portugal. Dos 6 doutorados pertencentes à grande área das Ciências da Saúde, 4

integralizaram a formação na área das Ciências da Saúde, todos realizados na UFG; 1 na área da EF, realizado na UCB/DF; e 1 na área da *Ciência de la Actividad Física y del Deporte*, na UNILEON, na Espanha. Os 2 doutorados pertencentes à grande área Multidisciplinar ocorreram em Performances Culturais, na UFG.

Destaca-se o ano de 2009 como a primeira defesa de doutorado do atual corpo docente. Especificamente, o ano de 2016 foi o período marcado com o maior quantitativo de docentes da UnU ESEFFEGO formados no doutorado, com 4 títulos de doutores obtidos, seguido pelo ano de 2013, com 3 títulos.

Com efeito, na relação das regiões com as IES e os estados brasileiros, os 18 doutores pertencentes a UnU ESEFFEGO obtiveram o seu título de doutor, com destaque para as Regiões Centro-Oeste - com 15 teses defendidas; a Sudeste - com uma - e no exterior com duas defesas. A IES predominante é a UFG, tendo formado 11 dos 18 doutores, seguida pela PUC/GO que formou 3, 1 na UNIMEP/SP e 1 na UCB/DF, para além de duas formações no exterior. Esses dados reforçam, assim, como se deu no mestrado, a predominância dos PG da UFG na formação dos docentes da UnU ESEFFEGO no doutorado.

Quadro 08 – Titulação dos docentes doutores da UnU ESEFFEGO

Grandes Áreas de Conhecimento (CAPES)	PPG	REGIÃO	IES	Estado	Ano de Defesa	Quantitativo
Ciências Humanas	Doutorado em Educação	Centro-Oeste	UFG	GO	2015	1
					2017	1
					2018	1
		Sudeste	UNIMEP	SP	2010	1
					2013	1
					2019	1
	Doutorado em Sociologia	Centro-Oeste	UFG	GO	2016	1
					2016	1
	Doutorado em Ciências da Educação	Exterior	Universidade de Coimbra (UC)	Portugal (PT)	2016	1
	Total					
Ciências da Saúde	Doutorado em EF	Centro-Oeste	UCB	DF	2009	1
	Doutorado em Ciências da Saúde	Centro-Oeste	UFG	GO	2013	1
					2015	1

					2016	1
					2020	1
	Doutorado em Ciência de la Actividad Física y del Desporte	Exterior	UNILEON	Espanha	2010	1
	Total					6
Multidisciplinar	Doutorado em Performances Culturais	Centro- Oeste	UFG	GO	2021	1
					2021	1
	Total					2
Total Geral						18

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados levantados, 2022.

Em sequência, a UnU Quirinópolis conta com 3 doutores, formados em duas grandes áreas de conhecimento: Ciências Humanas, com 2 teses, sendo 1 em Educação defendida no ano de 2020, na UFSCar, e 1 em Educação Escolar defendida em 2019, na UNESP, ambas vinculadas à Região Sudeste, especificamente ao estado de São Paulo; e Ciências da Saúde, com 1 tese defendida na área da EF, em 2016, na UCB, localizada no DF/Região Centro-Oeste.

Quadro 09 – Titulação dos docentes doutores da UnU Quirinópolis

Grandes Áreas de Conhecimento (CAPES)	PPG	Região	IES	Estado	Ano de Defesa	Quantitativo
Ciências Humanas	Doutorado em Educação	Sudeste	UFSCar	SP	2020	1
	Doutorado em Educação Escolar		UNESP		2019	1
	Total					2
Ciências da Saúde	Doutorado em EF	Centro-Oeste	UCB	DF	2016	1
	Total					1
Total Geral						3

Fonte: Elaboração da autora com base no material levantado, 2023.

A UnU Itumbiara dispõe no seu quadro apenas um docente com o título de doutor. A tese desse docente está vinculada à grande área da Ciências da Saúde foi defendida em 2020, no PPG de Ciências da Saúde da UFG, localizado na Região Centro-Oeste.

Quadro 10 – Titulação dos docentes doutores da UnU Itumbiara

Grandes Áreas de Conhecimento (CAPES)	PPG	Região	IES	Estado	Ano de Defesa	Quantitativo
Ciências da Saúde	Doutorado em Ciências da Saúde	Centro-Oeste	UFG	GO	2020	1
Total						1

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados levantados, 2022.

Na apresentação desses dados, referentes à titulação dos 22 doutores do curso de EF da UEG, observa-se que a maior parte dessa formação foi realizada na grande área das Ciências Humanas, com 12 teses. Ela foi seguida da grande área da Ciências da Saúde, com 8 teses, e da grande área Multidisciplinar, com 2 teses defendidas.

Com relação às regiões brasileiras onde os doutores realizaram esse nível de formação, destaca-se predominantemente a Região Centro-Oeste, com um total de 17 teses. Dessas, 12 foram realizadas e defendidas na UFG, especificamente nos PPG de Ciências da Saúde, com 5 teses; no PPG de Educação, com 3 teses; no PPG de Sociologia, com 2 teses; e no PPG de Performances Culturais, também com 2 teses. Já as outras 5 foram realizadas e defendidas no PPG de Educação da PUC/GO, com 3 teses, e no PPGEF da UCB/DF, também com 2 teses.

A Região Sudeste aparece em sequência, com 3 doutores que realizaram essa formação no Estado de SP: 1 no PPG de Educação, na UFSCar; 1 no PPG de Educação da UNIMEP; e 1 no PPG de Educação Escolar da UNESP. Por fim, aqueles que realizaram a formação em outros países, sendo 1 com doutorado em *Ciência de la Actividad Física y del Deporte*, na UNILEON, na Espanha; e 1 com doutorado em Ciências da Educação, na UC em Portugal.

Entendemos que essa desproporcionalidade entre o número de mestres e doutores no curso de EF da UEG indica desafios a serem superados pela universidade. Estes desafios estão relacionados à necessidade de avanço na qualificação acadêmica dos docentes, entendida e defendida por nós como caminho indispensável para que a formação ofertada em nível superior e o desenvolvimento curricular do referido curso possam ocorrer com maior estabilidade e sustentação científica e acadêmica. Trata-se de um movimento que entendemos como urgente para o curso de EF da UEG, exigindo dessa IES maior compromisso institucional e político para garantir o aumento do quadro de professores efetivos e maiores condições para que os docentes percorram o caminho da formação continuada em nível *stricto*

sensu, com garantia de reconhecimento profissional, tanto do ponto de vista financeiro, como acadêmico e institucional.

Trata-se de um avanço necessário para que o curso de EF da UEG alcance, a partir da consolidação de um quadro com docentes efetivos qualificados, seu desenvolvimento e consolidação na área da produção científica, fundamental para que, na docência universitária, consigam sustentar de forma coerente os fundamentos teóricos e epistemológicos que contribuem para pensar e problematizar os diferentes temas que envolvem a formação e a atuação do professor de EF.

De todo modo, conhecer como se encontra a atual produção acadêmica dos docentes se faz necessário, auxilia-nos a compreender o perfil dos docentes no que se refere às áreas, às temáticas de estudo e à relação que estas produções estabelecem com a própria EF enquanto área do conhecimento científico, sobretudo porque identificamos que a maior parte delas foram realizadas em PG de outras áreas acadêmicas. Isso justifica, no próximo capítulo, avançarmos para a análise do desenvolvimento da estrutura organizacional e administrativa da UEG, para apreendermos como o curso de EF foi se desenvolvendo nessa universidade, até chegarmos na sua configuração atual, apresentando ainda dados que nos ajudam a caracterizar a formação em nível *stricto sensu* dos docentes a partir do que revelam suas produções acadêmicas.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO E DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEG

A pesquisa científica é um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-lo, adaptá-la às suas necessidades. Este processo chama-se ‘conhecimento’.

(Álvaro Vieira Pinto, 2020)

À medida em que tomamos como referência a compreensão de que a produção do conhecimento compõe o amplo processo pelo qual o homem se manifesta e se exterioriza, para conhecer e intervir sobre a realidade a partir da sua capacidade ontológica de exercer trabalho, compreendemos, em diálogo com a epígrafe que abre este capítulo, que a produção do conhecimento representa uma possibilidade de produção e reprodução do próprio homem, na medida em que ele próprio, pelo trabalho exercido, torna-se homem, formando e transformando a si mesmo.

A produção do conhecimento, portanto, como trabalho, constitui-se como um processo educativo decorrente da relação estabelecida entre o homem e a realidade investigada, uma vez que, por meio dessa ação, alcança a possibilidade de reconhecer novos conhecimentos capazes de qualificar a forma para transformar ou adaptar à realidade e atender a suas necessidades. Como forma de produção da existência humana, produzir conhecimento “implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2007b, p. 154).

No caso da produção acadêmica dos professores de EF que atuam no curso da UEG, entendemos que ela expressa o movimento de busca por uma qualificação na produção e acesso ao conhecimento científico que, como trabalho, possibilita o avanço nas formas e estratégias de responder, não apenas às necessidades dos docentes que realiza a produção, mas também às necessidades do meio ou da área na qual estes se encontram inseridos. Trata-

se de uma ação intelectual que, conforme exposto por Saviani (2007a), necessariamente envolve experiência e aprendizagem, cujas características estão diretamente articuladas e relacionadas ao contexto histórico, social e material.

Por essa razão, na perspectiva de avançar na análise sobre a formação e qualificação dos docentes que atuam no curso de EF da UEG, faz-se necessário compreender especificamente o contexto histórico ao qual estão inseridos. A partir desse ponto, apreender as contradições que este contexto revela e como estas contradições contribuem para explicar o movimento específico que caracteriza o desenvolvimento da formação dos docentes, tendo como elemento inicial as produções acadêmicas (dissertações e teses) que realizaram e defenderam em diferentes PPG.

O entendimento é de que esta análise possibilitará entender em que condições os professores se formaram na PG *stricto sensu*, considerando a historicidade que envolve a constituição e desenvolvimento da UEG e do curso de EF da UEG, de modo que essa análise possa contribuir para revelarmos a forma como cada docente conseguiu se expressar e se desenvolver intelectualmente por meio do trabalho, considerando, para isso, o levantamento de informações e o conteúdo que apresenta os aspectos específicos que caracterizam a produção acadêmica, como o caso da área de conhecimento que foram produzidas, a relação que estabelecem ou não com a EF, os temas investigados e como estes temas possibilitam revelar o perfil acadêmico-científico dos professores.

3.1 Análise histórica da UEG e considerações sobre suas transformações administrativas

A UEG⁴⁵, desde a sua criação, como qualquer universidade brasileira, passa por transformações administrativas e pedagógicas, responsáveis por moldar e caracterizar sua estrutura e organização enquanto instituição pública voltada à formação de licenciados e bacharéis em diversos municípios goianos e na capital, com a finalidade de também atender as demandas por produção e divulgação do conhecimento científico, buscando se sustentar no tripé que articula ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, produzir uma análise que nos permita compreender sua atual estrutura e organização exige reconhecer a importância de destacar alguns aspectos dos antecedentes

⁴⁵ O Estado de Goiás, juntamente com os estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal, integram a Região Centro-Oeste do Brasil. Goiás é formado por 246 municípios, divididos em cinco mesorregiões (Norte, Noroeste, Centro, Leste e Sul), com Goiânia sendo a capital desde 1933. Segundo o último censo realizado no Brasil no ano de 2010, a população do Estado era de 6.003.788 pessoas, e para o ano de 2021 a população estimada era de 7.206.589 pessoas. Dados estes disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/>. Acesso em 24 jun. 2022.

históricos que possibilitaram seu desenvolvimento ao longo dos seus anos de existência, como também os dados históricos da educação superior no estado de Goiás que contribuíram para a criação e constituição da UEG no ano de 1999.

Ao recuarmos para o início da década de 1960, é possível destacar que o ensino superior, ofertado tanto por instituição pública federal/estadual quanto privada, concentrava-se em Goiânia e Anápolis.

Em Goiânia, contando com a Universidade Católica de Goiás (UCG), desde 1959, de caráter privada/confessional; com a UFG, desde 1960, de caráter público federal; e com a ESEFEGO, desde 1962, de caráter público estadual (CARVALHO, 2013; BALDINO, 1991; ABREU JR., 2017; PEREIRA; TAVEIRA; VASCONCELOS, 2016).

A ESEFEGO foi criada a partir do Plano de Metas desenvolvimentista de Mauro Borges Teixeira⁴⁶, eleito governador de Goiás em 1961, que mudou o cenário goiano, ao implementar e racionalizar tecnicamente o estado de Goiás. Esse Plano de Metas foi elaborado por técnicos da Fundação Getúlio Vargas, alinhado com o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek. Para tal, foram criados órgãos para o acompanhamento e a execução do seu Plano. Para a educação, havia a destinação de “recursos de acordos nacionais e internacionais, tanto para aperfeiçoamento de recursos humanos, como para cursos de treinamento de professores leigos” (LIMA, 1992, p. 109).

De acordo com Lima (1992), em 1961, Mauro Borges Teixeira⁴⁷, na sua mensagem à Assembleia Legislativa, disse que estava disposto a criar uma organização que apoiaria e daria o suporte necessário à EF e aos desportos. Isso estava relacionado com a sua experiência esportiva no Exército, apontando para a necessidade de o esporte perder o caráter elitista, o que ultrapassava os muros dos clubes privados que poucos poderiam ter acesso. A proposta foi de popularizar e tornar acessível aos cidadãos a prática de atividades esportivas, por meio de políticas públicas mantidas pelo Estado. Sobre isso, Lima (1992, p. 116) trouxe as palavras de Mauro Borges:

⁴⁶ Filho de Pedro Ludovico Teixeira, que foi nomeado Interventor Federal do Estado, por Getúlio Vargas após a Revolução de 30 e que tirou do poder do Estado a oligarquia dos Caiados que governavam desde 1912. Em 1935, Pedro Ludovico foi eleito, indiretamente governador do Estado, de 1937 a 1945, foi novamente nomeado Interventor Federal pelo Estado Novo (LIMA, 1992). Pedro Ludovico Teixeira, foi o fundador da capital do estado de Goiás, Goiânia em 24 de outubro de 1933.

⁴⁷ Mauro Borges em 1936, mudou-se da cidade de Goiás para o Rio de Janeiro e entrou na Escola Militar. Em 1938, torna-se cadete. Serviu em várias regiões do País, como militar. Em 1958 candidata-se a deputado federal, e em dois anos depois, elege-se governador de Goiás. Disponível em: <https://secom.ufg.br/n/12051-mauro-borges-teixeira>. Acesso em 11 jul. 2022.

Temos que levar a cultura física e os prazeres da prática esportiva as grandes massas da população. Faremos construir nas principais cidades praças de esportes populares, providas de todas as instalações modernas, com piscinas, quadras de tênis, vôlei, basquete, e campo de futebol, para uso de qualquer cidadão comum. Em cada praça de esporte haverá um técnico em [EF], para orientar a juventude nos modernos padrões da cultura física (LIMA, 1992, p. 116).

A ESEFEGO foi criada pela Lei 4.193/1962, em 22 de outubro de 1962, na recém-inaugurada Praça de Esporte do Povo de Vila Nova (LIMA, 1992); e a sua criação está inscrita na história das IES que depois passou a compor a UEG, a partir de 1999. Abordaremos com mais detalhes o processo de criação da ESEFEGO no item seguinte.

Já em Anápolis, contando com 3 IES, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas (FACEA), em 1961, sendo a primeira instituição estadual de educação superior pública em Goiás, originária da Lei Estadual nº 3.430, de 5 de junho de 1961; com a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, também criada em 1961, de caráter privada/confessional com raízes na igreja evangélica; e com a Faculdade de Direito de Anápolis, de natureza privada/confessional, criada em 1969 (CARVALHO, 2013; BALDINO, 1991; ABREU JR., 2017; PEREIRA; TAVEIRA; VASCONCELOS, 2016).

A constituição desse cenário acerca do ensino superior no estado de Goiás pouco se alterou até o final da década de 1970. Nesse sentido, Baldino (1991) demonstra que no final de 1979 havia no total 11 IES em Goiás: as 6 descritas acima e 5 novas, em pleno funcionamento, sendo 3 de natureza particular/privada, a Faculdade de Odontologia Joao Prudente, localizada em Anápolis, a Faculdade de Filosofia do Vale São Patrício localizada em Ceres e a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas localizada em Goiânia; uma de natureza pública municipal localizada em Rio Verde, a Faculdade de Filosofia de Rio Verde; e uma de natureza pública estadual, a Faculdade de Filosofia Cora Coralina localizada em Goiás.

Somente a partir da década de 1980 que houve um processo expansionista relacionado ao ensino superior, que passou a ser efetivado sobretudo a partir de 1983, num “intenso processo de interiorização de instituições isoladas” (BALDINO, 1991, p. 131), que se deu pelo incentivo e interesse de distintas esferas da sociedade, tais como o Poder Público Estadual, o Poder Público Municipal e a iniciativa privada.

Para compreender essa expansão do Ensino Superior, recorreremos aos estudos de Baldino (1991, p. 130), teórico que nomeia o período de 1983 a 1987 no estado como sendo

“o *rush*⁴⁸ expansionista do Ensino Superior em Goiás”, isso no âmbito quantitativo, e que ocorreu de modo particular no Governo de Iris Rezende. Sobre isso, Baldino (1991) explica que houve uma “expansão eufórica, festiva, sem bases infra-estruturais; marcadas por arranjos políticos-eleitorais numa década essencialmente eleitoral. De crise e de perspectivas, ainda de palanques”, muito relacionado ao fato de que, após 1985, o Brasil vivia o momento de início de redemocratização, após longos anos do golpe empresarial-militar.

Na dimensão estadual, destaca-se no cenário político o período de 1983 a 1987, governado por Iris Resende Machado, responsável pelo planejamento de 7 novas faculdades em 1985: Faculdade de Filosofia Cora Coralina, na cidade de Goiás; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira, em Pires do Rio; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos, (ABREU JÚNIOR, 2017). No entanto, algumas por não terem condições prediais, de formação de corpo docente, de plano de carreira, não saíram do papel e, por isso, não foi possível o início das suas atividades educacionais/acadêmicas. Por exemplo, menciona-se a Faculdade de Morrinhos e de Itapuranga, que foram implantadas somente em 1990 (BALDINO, 1991).

Já no ano de 1987, período de vigência do governo de Henrique Santillo (1987-1991), foram criadas e instaladas “instituições isoladas (autarquias) de nível superior sob a forma de Faculdade de Educação, Ciências e Letras nas cidades mais populosas e significativas do ponto de vista econômico, social e político” (BALDINO, 1991, p. 131), totalizando 5 IES: Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, em Formosa; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás (ABREU JÚNIOR, 2017).

Esses projetos de investimento no ensino superior em Goiás mostram que na década de 1980 aconteceu a expansão do ensino superior a nível estadual, por meio “de um processo intenso de autorização, criação, instalação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras, sob a forma de autarquia isolada” (BALDINO, 1991, p.188), o que fez surgir novas IES Estaduais que aumentaram o seu quantitativo no território goiano, com “todos os atos de criação de IES estaduais em cidades do interior goiano, nenhuma delas na capital” (CARVALHO, 2013, p. 67), o que foi justificado com base nos seguintes critérios:

⁴⁸ *Rush* significa: pressa; correria; apressar-se (Fonte: <https://www.linguee.com/ingles-portugues/traducao/rush.html>). Acesso em 24 de Jun. 2022.

a) Interiorização das iniciativas; b) Privilegiamento dos municípios/sedes de regiões geo-econômicas integrantes das políticas de desenvolvimento regional, cujo processo vem sendo reforçado praticamente nas duas décadas; c) Crença nas possibilidades de que a educação possa dar ao processo de modernização a dinamização da economia regional sustentada pela noção de que a força e solução dos problemas do país está no Interior; d) Sustentação ao ideário da Nova República – Ministério da Educação 1985; Educação para todos – caminho para mudança; e) Formação de quadros profissionais intermediários para o aparelho burocrático público (educadores) e para as ocupações nascentes com a modernização regional/advogados, administradores, especialistas educacionais, etc. (BALDINO, 1991, p. 188-189).

É apropriado também mencionar que o pano de fundo desse quadro expansionista do Ensino Superior em Goiás, que permitiu a sua interiorização, ocorreu pela implantação de faculdades em cidades que tinham representantes com boa articulação política/partidária no cenário da política local, regional e nacional, mas também serviu de critério atender às cidades que tinham os maiores índices populacionais e, especialmente, pela sua importância econômica, social e política. Além disso, esse movimento expansionista aconteceu de forma articulada com a organização burocrática estadual, ao permitir que atos/decretos fossem assinados autorizando a criação de IES estaduais, mesmo que não houvessem condições materiais e humanas para a sua implantação, o que evidentemente não era fator primordial para a sua aprovação, pois os elementos decisórios eram os que estivessem alinhados com os interesses que visassem manter a hegemonia política, garantir a reeleição, ou seja, bancar o clientelismo (NOVAES, 2004; BALDINO, 1991).

Novaes (2004, p. 70) afirma que havia 2 (dois) discursos que fundamentavam a criação dessas IES estaduais na década de 1980, o primeiro era o

da expansão, como forma necessária de fixação da juventude na sua terra natal, evitando-se, assim, gastos dispendiosos da família com o deslocamento até cidades maiores como a capital, Goiânia; o segundo, como meio de formação de professores leigos, discurso sempre presente nos debates e nos movimentos, como o I e o II Seminário sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau, organizados em 1986 e 1987 pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás-DEMEC, que deu grande destaque à interiorização do ensino superior, pois acreditava-se que a implantação de cursos no interior fixaria a população mais jovem em suas cidades natais cumprindo uma função social e gerando benefícios para outros níveis de ensino.

Apresentar esses elementos que constituem e caracterizam o processo de expansão e interiorização da educação superior criada e mantida pelo Poder Público Estadual nos anos de

1980 nos permitirá compreender os traços históricos/políticos que estão presentes no processo de criação da UEG e ainda se fazem atuais.

O governo que sucedeu a Iris Resende foi o de Henrique Santillo (1987-1991), que não tinha o ensino superior como preocupação central. Nesse momento, houve uma desaceleração expansionista do Ensino Superior, no sentido contrário do que foi anteriormente fomentado por Resende (1983-1987). Nele, o Ensino Superior “entra numa fase de ducha fria ou pelo menos no quase esquecimento” (BALDINO, 1991, p. 161). Nesse contexto, destacam-se algumas decisões ocorridas no corte temporal de 1987 a 1990, no âmbito da educação mantida pelo Poder Público Estadual, pois

na constituição de 1989, há o compromisso legal de encaminhar processo de autorização de funcionamento de todas as IES já criadas por Lei, dando destaque para a Faculdade de Direito, Ciências e Letras de Inhumas. Em 1990 entra em funcionamento a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia sem nenhum processo de autorização, sequer tramitando nos órgãos pertinentes. Em 1990, através do Decreto Estadual de nº 3355/90, o Governo Institui a Fundação Universidade Estadual de Anápolis (BALDINO, 1991, p. 161).

Henrique Santillo pretendeu transformar a FACEA⁴⁹ em Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), com sede em Anápolis, por meio do Decreto nº3355/90, de 09 de fevereiro de 1990, e teve a aprovação da sua transformação pela Lei nº 11.655, de 26 de dezembro de 1991, com a publicação do Decreto Presidencial no Diário Oficial da União em 24 de janeiro de 1994, assinado pelo então presidente Itamar Franco, concretizando a autorização da referida instituição (BALDINO, 1991; NOVAES, 2004).

No entanto, esse momento de

criação da UNIANA em 1991, gerou expectativas em torno da unificação das faculdades isoladas criadas pelos governadores das últimas décadas, [com o desejo de que ela fosse transformada em uma Universidade Estadual de Goiás,] contudo, essa possibilidade jamais se concretizou (NOVAES, 2004, p. 71-72)

Isso ocorreu por não ter sido proposta a articulação das 9 instituições estaduais existentes no território goiano. Como afirma Baldino, “pelo contrário, manteve-as isoladas, dispersas do ponto de vista da organização acadêmica. Ao nível técnico-administrativo, todas,

⁴⁹ Que ofertava o curso de Ciências Econômicas até 1983 momento este que houve a sua expansão e passou a oferecer outros cursos (NOVAES, 2004).

isoladamente, vinculadas à Superintendência do Ensino de 3º Grau” (BALDINO, 1991, p. 178).

Os debates acadêmicos presentes voltados para o ensino superior público estadual em 1991 possuía duas divisões quanto à oferta de cursos e, com isso, inseria a UNIANA, que possuía sede em Anápolis, numa perspectiva tecnológica de educação, uma vez que os cursos ofertados eram nas áreas das ciências exatas, biológicas e tecnológicas. Já as Faculdades de Educação Ciências e Letras, que estavam localizadas nos municípios mais interioranos de Goiás, voltavam-se à formação de docentes para atender a educação básica, por meio da oferta de vagas nas graduações em licenciaturas, ou seja, voltavam-se “para a profissionalização de professores leigos ou não portadores de licenciatura” (NOVAES, 2004, p. 72).

O governo Santillo não teve como objetivo organizar a rede de ensino superior que existia, pois esse nível de ensino não compunha o seu conjunto de prioridades. Sobre esse contexto, Baldino (1991) explica que, ao final do ano de 1990, o Ensino Superior em Goiás não estava “organizado unitariamente ao nível de sua natureza jurídico-pedagógica. Não se definiu uma Política de criação e diversificação de novas faculdades estaduais [e] continu[ou] predominando uma rede diversificada, desarticulada e isolada” (BALDINO, 1991, p. 179). Já no ano de 1991, Pereira, Taveira e Vasconcelos (2016, p. 760) destacam que havia em Goiás 31 IES, que se subdividiam em: “três universidades, nove autarquias estaduais, onze faculdades municipais e nove instituições isoladas de ensino superior privadas”.

Por sua vez, Novaes (2004) afirma que no âmbito das políticas públicas de educação, houve um aparelhamento do Estado de Goiás a partir de 1996 com as políticas desenvolvidas a nível federal, para atender às exigências internacionais. Isto é, iniciou-se um alinhamento do Estado às diretrizes impostas pelos organismos internacionais. Citamos aqui, como exemplo dessa influência, o documento elaborado pelo BM intitulado *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1994, no qual foram apresentadas as estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe, e contemplava nessas medidas reformistas orientações para a diversificação das IES e dos cursos. Para tal finalidade, foi utilizado como argumento o entendimento de que havia a “necessidade de existência de universidades públicas, privados e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os ciclos e o ensino a distância” (LIMA, 2011a, p. 87).

Em Goiás foi evidente o impacto desse contexto reformista, fomentado a partir de 1995 com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998) que iniciou o seu

projeto reformista do Estado, fundamentado na perspectiva neoliberal e com a implantação da política do Estado mínimo⁵⁰. Também foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, que ampara legalmente a expansão privatista da educação superior como consta no seu Art. 45, permitindo a oferta do ensino superior às instituições públicas e bem como às privadas.

Isso se dá de tal forma que gerou uma centralidade à educação básica pelas políticas públicas estaduais em Goiás, fazendo com que o ensino superior público estadual fosse descolado desse processo, não tendo um projeto de desenvolvimento, financiamento e expansão de cursos com vagas mantidas pelo fundo público estadual. Não houve uma reestruturação do sistema de ensino superior em Goiás que atendesse as demandas acadêmicas. Por consequência, esse processo de negligenciamento fez com que o ensino superior privado se expandisse no interior do estado, “em torno de 160% entre os anos de 1990 a 2000” (NOVAES, 2004, p. 64), mediante a ausência de políticas públicas que financiassem a ampliação e expansão das instituições públicas estaduais.

Abreu Júnior (2017) explica que somente no ano de 1991, a partir da Lei Estadual n.º 11.655, de 26 de dezembro de 1991, o poder executivo autorizou o então governador Iris Rezende a criar a UEG, na forma de autarquia, por meio da incorporação e junção das faculdades isoladas mencionadas anteriormente. No entanto, mesmo aprovada, ela não foi implantada, sendo consolidada somente no início da gestão do governador Marconi Perillo, pela Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999.

Para a constituição da recém-criada UEG foi preciso incorporar as 14 faculdades isoladas existentes e criadas desde 1961 até 1987, com mais outras 14, que foram criadas a partir de 1992⁵¹. Por conta disso que, em 1999, juntaram-se 28 faculdades isoladas para constituir uma única instituição estadual de ensino superior em Goiás.

⁵⁰ Estado mínimo é a concepção de Estado com poucos investimentos sociais, quando existe são feitos de forma fragmentado, poucos e seletivo, sem a concepção de universalidade, mas o Estado é máximo para a busca de rentabilidade financeira. Atuando não só com a aprovação de políticas e legislações, mas na utilização de um aparato policial, judicial, etc.

⁵¹ As 14 (quatorze) faculdades isoladas criadas a partir de 1992 foram: a faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas, criada em 1992; em 1993 a faculdade Estadual Rio das Pedras, em Itaberaí, a faculdade de Educação, Ciência e Letras de Uruaçu, a faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício, em Ceres, e a faculdade Dom Alano Maria Du Noday, em Campos Belos; em 1994 a faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri; a faculdade de Educação Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia, a faculdade Estadual de Direito de Itapaci, a faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia, a faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse, a faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás, a faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia; e em 1996 a faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia, e a faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá (ABREU JÚNIOR, 2017).

Essa incorporação e junção das 28 faculdades (algumas de fato não existiam) para formar uma única Universidade Estadual em Goiás em 1999 representou um resultado advindo de um longo processo histórico de luta dos movimentos sociais, que incluíam a presença de acadêmicos e docentes, para que houvesse a descentralização do ensino superior público restrito às cidades de Anápolis e Goiânia. No entanto, é preciso esclarecer que dessas “IES estaduais, somente 13 estavam em funcionamento, conforme dados do INEP” (CARVALHO, 2013, p. 79). Algumas dessas faculdades “só existiam nominalmente na forma de Decreto. Em alguns casos, havia diretor e secretária nomeados, porém, a faculdade estava sem prédio, sem professores e sem estudantes” (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 153).

Isso demonstra os efeitos de uma expansão desenfreada, realizada de forma desorganizada em Goiás nos anos de 1980 por meio da aprovação de faculdades via decretos legislativos, que não tinham condições mínimas de atenderem à sua função social de oferecer formação acadêmica pela inexistência de modos de realizar, fundamentalmente, a sua natureza de educação superior, o de garantir a formação intelectual, cultural, política e profissional.

O processo de criação e implantação da UEG aconteceu com a aprovação da Lei Estadual n.º 13.456, de 16 de abril de 1999, no primeiro governo de Marconi Ferreira Perillo Júnior, que incorporou a UNIANA às IES estaduais isoladas, até então mantidas pelo poder público estadual, em uma única instituição de ensino superior em Goiás, a UEG. Esta Lei, “refere-se à transformação de uma universidade em outra e também da transformação de autarquias estaduais, já existentes ou não, em unidades administrativas da UEG” (NOVAES, 2004, p. 77). A legislação transformou a Fundação Universidade Estadual de Anápolis em Fundação da Universidade Estadual de Goiás, que passou a ser a mantenedora da UEG.

Inicialmente, a UEG foi vinculada à Secretaria Estadual de Educação. E posteriormente, por meio do Decreto n.º 5.158, de 29 de dezembro de 1999, ela ficou jurisdicionada a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia de Goiás (CARVALHO, 2013; NOVAES, 2004).

Ressalta-se que o Governo de Marconi Perillo tinha como slogan “o governo do Tempo Novo” e, para tal mudança, realizou reformas administrativa e políticas. No entanto, a criação, o desenvolvimento e a implantação da UEG não deixaram de expressar uma forma de contraste com cenário político nacional, no qual se via o avanço das reformas neoliberais iniciadas com FHC, cujo objeto foi reduzir o papel do Estado no processo de manutenção de serviços públicos, como a educação, a saúde, o que fomentava o desenvolvimento e a ampliação do setor privado. Novaes (2004, p. 67) explica que Marconi Perillo, mesmo sendo

filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), partido que fomentava a privatização do ensino superior no Brasil, em busca de projetar um marco político para o Estado de Goiás, com finalidade eleitoreira, concretizou a existência da UEG como universidade pública fazendo com que houvesse uma

expansão e interiorização do ensino superior estadual em Goiás agindo de forma audaciosa indo na contramão em dois aspectos, primeiro, contra a prática vigente e as exigências das políticas públicas definidas pelo neoliberalismo, que orientam a privatização deste nível de ensino, como pode ser percebido nos documentos oficiais expedidos nos últimos anos pelo governo federal e segundo: contrário aos interesses dos defensores do ensino superior particular.

A UEG foi estruturada tendo sua sede central instalada na cidade de Anápolis, nas dependências do campus da antiga UNIANA⁵², organizada num formato multicampi, composta por unidades e polos distribuídos pelos municípios que integram o Estado de Goiás, bem como na capital Goiânia, onde localiza-se a ESEFFEGO, uma das autarquias adicionadas a UEG, tornando-se UnU de Goiânia. Por ter à época mais de 30 anos de existência, teve um papel importante no processo de criação da UEG reivindicando que a sede da nova universidade fosse em Goiânia e não em Anápolis. Esse formato multicampi foi projetado e relacionado com a questão da interiorização da UEG e do ensino superior no estado de Goiás (NOVAES, 2004).

Havia 3 centros universitários que compunham a organização da UNIANA e foram transformados em 2 unidades da UEG na cidade de Anápolis: a UnU de Ciências Exatas e Tecnológicas, que funciona no campus Henrique Santillo localizada no Km 99, da Br 153; e a UnU Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, localizada no Bairro Jundiá (*Ibidem*).

Sobre a produção do conhecimento por meio da pesquisa, em instituições mantidas pelo Estado de Goiás, vale destacar que era inexistente em períodos anteriores à criação da UEG, ou seja, nas faculdades isoladas que forneciam o acesso público e gratuito ao ensino superior, a pesquisa era rara e inconsistente. Nesse sentido, Novaes (2004, p. 80) destaca que “de acordo com o Plano Institucional de Desenvolvimento da UEG [para o período de] 2003-

⁵² A UNIANA funcionou por oito anos, organizada em Centros Universitários de Ciências Socioeconômicas, Ciências Humanas e Letras e de Ciências Exatas e Tecnológicas. Essa estrutura deu suporte à criação da UEG, congregando o ensino superior público estadual presente em 12 outros municípios goianos, onde funcionavam as ‘Faculdades Isoladas’. Essas denominações ‘Centros’, pertencente à UNIANA e ‘Faculdades Isoladas’ ou autarquias desapareceram, surgindo em seu lugar as Unidades Universitárias (UnU) que constituíram a identidade Multicampi da universidade nascente (PEREIRA; TAVEIRA; VASCONCELOS, 2016, p. 764).

2007, mesmo na UNIANA, com o baixo nível de titulação de seus professores e nenhum programa de [PG] *stricto-sensu*, a pesquisa era bastante incipiente”. Isso talvez nos permita compreender a relação com o fato do quadro docente nos primeiros anos da UEG ser formado majoritariamente “por professores de educação básica, que passaram a atuar também ou à disposição no nível superior” (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 153).

Ainda que a UEG tenha demarcado preocupação com o compromisso constitucional de garantir a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, demarcado inclusive em documentos oficiais, como no Decreto n.º 5.130, de 03 de novembro de 1999, que definia a UEG “como universidade, como instituição de ensino, pesquisa e extensão, com caráter público, gratuito e laico; uma instituição com autonomia científica, didático-pedagógica, administrativa, orçamentaria, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar” (NOVAES, 2004, p. 81), é possível compreender que a ausência de um quadro docente sem formação qualificada, especialmente para o desenvolvimento da pesquisa e produção do conhecimento, foi ainda agravada com o direcionamento que houve quanto às políticas internas da UEG para o fortalecimento do ensino superior de graduação, que acabou deixando a pesquisa, a PG e a extensão universitária em segundo plano (ABREU JÚNIOR, 2017). Na nossa compreensão, este movimento pode ser justificado pelo fato de que naquele momento o quadro docente não possuir formação *stricto sensu*, tornando incocebível a universidade pensar em pesquisa.

Este movimento revela quão tardio foi o processo de expansão do ensino superior e, em especial da UEG, no estado de Goiás. Afinal, em nível nacional, a PG *stricto sensu* passou a ser ampliada a partir de 1970, mas não avançou na Região Centro-Oeste. Como bem observou Sguissardi (2008, p. 139), ao analisar sobre o contexto nacional da PG,

já se tornou comum a observação de que, apesar das sucessivas metas presentes nos Planos Nacionais de Pós-graduação, costuma-se levar muito pouco em conta, na prática, a distribuição regional de programas, matrículas e titulados – o Sudeste e Sul concentram cerca de 84% dos programas, das matrículas e dos titulados no doutorado e algo em torno de 75% no mestrado, sobrando para as três demais regiões cerca de 16% e 25% respectivamente. Embora tenha havido maior crescimento percentual nessas regiões nos últimos anos em hipótese algum fruto de incentivo claro decorrente da execução de Planos Nacionais para o setor.

Em relação ao desenho organizacional da UEG, Abreu Júnior (2017) apresenta alguns dados que são necessários para se compreender como é pensada a formação nessa universidade. O autor fala que não existe uma nucleação acadêmica voltada a fomentar a produção de conhecimento por área, e muito menos há uma articulação delas de forma

interdisciplinar. Esse processo só acontece nos PPG *stricto sensu*, onde há a nucleação de docentes em torno das linhas de pesquisa.

Nos concursos para atender a demanda das vagas existentes, realiza-se concurso para aprovar docentes para atuarem preferencialmente na graduação. Durante esse processo de seleção, valoriza-se em relação ao candidato: a sua graduação, a sua experiência profissional, os fatores quantitativos da sua produção acadêmica, seus conhecimentos acerca do conteúdo a ser ministrado nas disciplinas da graduação. Isto é, há interesse em uma perspectiva totalmente instrumentalizada, em que o objeto de pesquisa que o futuro docente dessa universidade investiga não é um fator a ser considerado para a sua aprovação. Nesse sentido, “os projetos de pesquisa são tratados como uma das muitas obrigações docentes, sem grandes preocupações com a qualidade e pertinência, sem eixos norteadores estabelecidos” (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 155).

Pode-se acrescentar que a UEG, ao longo dos seus 22 anos de existência, desenvolveu-se enfrentando sérias dificuldades com relação à sua estrutura física, pedagógica e administrativa, mas, ao mesmo tempo, possibilitou a consolidação do acesso ao ensino superior aos cidadãos dos municípios/regiões de Goiás onde estão instaladas as unidades universitárias. Dessa forma, ao longo deste tempo de existência, passando por sérios enfrentamentos políticos e econômicos, ela “implantou cursos de graduação e [PG] em distintas áreas do conhecimento, propiciando a interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas cidades desassistidas pelo ensino superior público” (PEREIRA; TAVEIRA; VASCONCELOS, 2016, p. 770-771).

Avançando para tempos mais recentes, especialmente no governo de Ronaldo Caiado (2019-2022), destacamos que foi aprovado em 2020 o início do processo de reestruturação/modificação na organização administrativa⁵³ da UEG, com a aprovação da Lei n.º 20.748⁵⁴, de 17 de janeiro de 2020, estruturando a universidade em torno da instituição de 8 Câmpus, 33 Unidades Universitárias, e 5 Institutos acadêmicos. Ademais, por meio do Decreto n.º 9.593, de 17 de janeiro de 2020, foi aprovado o Estatuto da UEG.

⁵³ Para maior detalhamento, que demonstra em forma de organograma a nova estrutura organizacional da UEG, a partir de 2020, consultar https://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goias_306/conteudo_extensao/9994/Organograma_UEG.pdf. Acesso em 28 de jun. 2022.

⁵⁴ Antes da reforma ocorrida com a aprovação da Lei n.º 20.748, de 17 de janeiro de 2020, a UEG estava “presente em 39 cidades com 41 câmpus e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear). São 159 cursos de graduação, 92 especializações, 12 mestrados e 2 doutorados. Todos são gratuitos”. Disponível em: http://www.ueg.br/conteudo/15836_nossa_universidade. Acesso em: 28 jun. 2022.

No Art. 86 do referido Estatuto é explicado que os 8 campi localizam-se em posições estratégicas no Estado de Goiás, definindo-os como polos concentrados de conhecimento, com a função garantir espaço para formação de profissionais das diversas áreas do conhecimento, bem como o aprofundamento e a verticalização do conhecimento por meio de PPG *stricto sensu* e similares. Na atual estrutura administrativa da UEG, os campi são responsáveis pela gestão de diferentes regiões do estado de Goiás, articulados com as UnU a eles vinculados, administrados por um coordenador pertencente ao quadro efetivo de docentes do magistério superior da UEG. Os campi são assim distribuídos no território goiano atualmente: Câmpus Norte, com sede em Uruaçu; Câmpus Nordeste, com sede em Formosa; Câmpus Cora Coralina, com sede na cidade de Goiás; Câmpus Central, com sede em Anápolis; Câmpus Leste, com sede em São Luís de Montes Belos; Câmpus Metropolitano, com sede em Aparecida de Goiânia; Câmpus Sudoeste, com sede em Quirinópolis; Câmpus Sudeste, com sede em Morrinhos.

Como consta no Art. 93 do Estatuto mencionado, a interiorização do ensino superior em Goiás acontece hoje por meio das 33 UnU, as quais se responsabilizam pela execução das ações didático-pedagógicas e científicas estabelecidas pelos cursos, nas suas diversas modalidades, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos institutos acadêmicos. As unidades são organizadas para trabalhar de forma coordenada com o câmpus da sua região para atender de forma articulada e eficiente a solução das suas peculiaridades locais.

Essa reforma estrutural e administrativa ocorrida na UEG com o Governo de Ronaldo Caiado revela mais uma vez a fragilidade da universidade diante dos interesses políticos do estado. Expressa seu distanciamento de uma possível autonomia universitária uma vez que, a depender dos interesses políticos em vigência, tem sido usada tanto para expandir seu alcance e atender interesses eleitoreiros como também para reduzir sua capacidade, a partir de fechamento de cursos e unidades universitárias para reduzir investimentos (SOUZA, 2021). Assim,

nesse processo, ora é a mão invisível de um governo que decide ampliar os campi e cursos de graduação na UEG, sem consulta à comunidade acadêmica, ora é a mão pesada de outro governo ceifando o direito à educação, com fechamento dos campi e de cursos na UEG. Os cursos de licenciatura se tornaram principal alvo de fechamento. A interiorização da universidade passa a ficar ameaçada pelo discurso de que os cursos não atendem mais às demandas da sociedade. Abastecidos somente com quadro negro e giz, os cursos de licenciaturas vêm lutando há anos para continuar cumprindo sua função social (SOUZA, 2021, p. 19).

Para atender à reforma administrativa imposta pelo Governo Caiado, com vistas a impedir qualquer autonomia universitária e investimento financeiro, atualmente a UEG organiza, acompanha e administra seus cursos a partir de Institutos Acadêmicos, definidos no Art. 64 do Decreto n.º 9.593 como órgãos executivos e acadêmico-pedagógicos vinculados diretamente ao Gabinete do Reitor, com o objetivo de promover a formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, sendo organizados em torno dos cursos de áreas afins. No total são 5 Institutos Acadêmicos: I – Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas; II – Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas; III- Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas; IV – Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas; e V- Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade. A partir desta organização, como consta no Artigo 68, do referido decreto “todos os docentes da Universidade [são] vinculados a um instituto, de acordo com sua área de formação na graduação e na [PG]” (ESTADO DE GOIÁS, 2020).

Como demonstramos, a UEG, ao ser criada em 1999, integrou um longo processo histórico do ensino superior em Goiás por meio da aglutinação de IES públicas estaduais existentes em municípios goianos mantidas pelo governo estadual em uma única instituição. A partir da sua criação, ela garantiu a expansão e a interiorização de forma organizada e articulada do ensino superior público e gratuito no estado de Goiás, por meio da oferta de cursos de graduação e PG (*latu sensu e stricto sensu*). Não obstante, essa universidade é permeada por avanços e retrocessos no âmbito pedagógico, acadêmico e institucional, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento e consolidação no ensino superior brasileiro.

Portanto, a UEG ao longo da sua existência, mostra-se como espaço permeado de conflitos e contradições de ordem política e administrativa, mas tem conseguido se desenvolver como importante e necessária instituição educacional pública e gratuita para o estado de Goiás, ao garantir formação profissional e humana aos seus cidadãos. Isto porque ela tem permitido a inclusão da classe trabalhadora por meio da interiorização, sobretudo a partir de cursos e áreas específicas que contribuem com a formação humana, social e cultural em diferentes municípios.

3.2 O percurso e desenvolvimento do curso de EF na UEG

A ESEFFEGO insere-se no conjunto de IES que representam e consolidam a expansão da educação superior no estado de Goiás na década de 1960. Por isso, ela não apenas

representa a gênese do Curso de EF da UEG, mas também o primeiro curso do Estado de Goiás e da Região Centro-Oeste.

Desde a sua criação em 1962, ela já formou centenas de profissionais em EF para atuarem tanto em espaços escolares, na educação básica pública municipal, estadual, federal e privada, como nos espaços não-escolares. Garantiu, também, por meio de uma formação sólida e consistente, que seus egressos compusessem seu próprio corpo docente e posteriormente nas UnU da própria UEG, como também formou profissionais que passaram a atuar no âmbito da graduação e da PG em IES públicas e privadas de Goiás, bem como em outros estados brasileiros.

A ESEFFEGO também marcou presença no processo de evolução e reestruturação das políticas públicas para a formação profissional em EF a partir das primeiras Diretrizes Curriculares para a área em 1969. Isso confirma e ressalta o compromisso social dessa IES para a construção e consolidação da educação e da EF em Goiás e também na Região Centro-Oeste.

Nesse sentido, avançar sobre o entendimento da historicidade da EF na UEG impõe partirmos da análise sobre a ESEFFEGO, reconhecendo sua estreita e direta articulação com o próprio desenvolvimento da EF como área de conhecimento escolar e universitário no Brasil. Nessa análise, não há a pretensão de esgotar toda a sua complexidade, mas sim expor apontamentos históricos que contribuem para reconhecer que sendo a EF “uma questão histórica [torna indispensável] a necessidade de articular as dimensões sociais e políticas que perpassam o fenômeno educacional. Pensar, pois, a educação [e a EF] é pensar a sociedade no seu todo” (BALDINO, 1991, p. 98).

Ao produzir essa historicidade, destacamos que a ginástica foi o nome inicial dado à área no Brasil, como consta em vários documentos oficiais. Isso aconteceu em função da ascendência das escolas de ginástica europeias que influenciaram a gênese da EF brasileira. A ginástica foi usada como meio de valorizar a EF na escola, de modo que, conseqüentemente, foi oferecido o aprimoramento físico dos indivíduos por meio do uso dos exercícios físicos/ginásticos, o que contribuiu com a indústria nascente.

As principais escolas do movimento ginástico europeu foram: a escola Sueca, proposta por Henrik Ling (1776-1839); a escola Francesa, que tinha como representante Francisco Amoros (1770-1848), Georges Demeny (1850-1917) e Etienne J. Marey (1830-1904); a escola Alemã, que teve quatro principais representantes: Basedow (1723-1790) e Guths Muths (1759-1839), ambos influenciados por Rousseau, além de Friedrich Jahn (1778-1852) e Adolph Spiess (1810-1858); a escola Dinamarquesa, de Franz Nachteggall (1777-1847)

(VENÂNCIO; CARREIRO, 2005). Essas escolas possuíam em comum algumas finalidades, dentre elas destacam-se: “regenerar a raça promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, desenvolver a moral” (VENÂNCIO; CARREIRO, 2005, p. 231).

Os métodos ginásticos citados são definidos como sendo as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos fundamentados teoricamente nas ciências biológicas (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009), que influenciaram o desenvolvimento das práticas corporais no Brasil. No entanto, o método francês foi o que mais se destacou, por ter sido implantado nas escolas brasileiras. Ele, “de caráter militar, constituiu-se e desenvolveu-se no ambiente escolar e fez parte da formação dos primeiros instrutores escolares (militares) das nossas escolas” (VENÂNCIO; CARREIRO, 2005, p. 231).

Nesse contexto, é preciso evidenciar que o método francês, implantado no Brasil, foi desenvolvido pela Escola Joinville Le Point, criada por discípulos de Amoros, como George Demeny. Ele chegou no Brasil por volta de 1904 e foi introduzido em 1921, especificamente com a legislação em 1929, o Regulamento Geral de EF, o qual propunha a adoção do método francês em todo o território nacional a partir de 1929. Em 1950, essa instituição novamente influencia a EF brasileira com um pesquisador mais recente, Auguste Listello, o responsável por nos trazer o método da educação física desportiva generalizada (VENTURA, 2010).

Sobre a influência militarista, Ghiraldelli Júnior (1991, p. 25) destacou que na EF ela apresentou-se como

componente forte e duradouro em 1921, através de decreto, impôs-se ao país como método de [EF] oficial, o famoso ‘Regulamento n.7’, ou ‘Método do Exército Francês’. Em 1931, quando do início da vigência de legislação que colocou a [EF] como disciplina obrigatória nos cursos secundários, o ‘método francês’ foi estendido à rede escolar. Em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército.

Segundo Darido (2003), a inclusão da EF na escola, até então entendida como ginástica, ocorreu em 1851 nas escolas do município da corte, com a Reforma Couto Ferraz, tornando-a obrigatória no contexto educacional. Em 1854, a ginástica começou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança, no secundário. Em 1882, Rui Barbosa defendeu a importância de ter um corpo saudável para que a atividade intelectual fosse mantida, recomendando que a ginástica fosse obrigatória para homens e mulheres, e que as Escolas Normais também a oferecessem. No entanto isso só aconteceu em escolas militares e no Rio

de Janeiro, até então capital da República. Em função das reformas educacionais iniciadas em 1920 no Brasil, a ginástica começou a ser incluída na escola.

Além dos métodos ginásticos mencionados, existiram duas tendências que influenciaram e influenciam diretamente todo percurso da EF brasileira: a tendência higienista e a tendência militarista. Essas tendências contribuíram para a aplicação ideológica de conceitos ligados ao higienismo, ao método francês e à calistenia, com a perspectiva de contribuir nessa direção para o processo formativo dos professores civis.

Ghiraldelli Júnior (1991, p. 16) descreve que as

tendências que se explicam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras [,] nem sempre alterações na literatura sobre a [EF] correspondem a uma efetiva mudança ao nível da prática. Muitas vezes a prática só se altera quando a concepção que lhe dá diretrizes já perdeu hegemonia. Além do mais, essas defasagens ocorrem de maneira diferente para cada região do país. Todas essas tendências são mais ou menos incorporadas, e estão vivas nas cabeças dos professores atuais. Elas são absorvidas em forma de amálgama e, não raro, levam a um ecletismo pouco produtivo.

Segundo os estudos de Ghiraldelli Júnior (1991) a tendência da EF Higienista predominou nos anos finais do Império e durante a Primeira República (1889-1930) e foi representada pela figura dos médicos, constituindo uma concepção hegemônica que preconizava a valorização da saúde como sinônimo de aptidão física. Nessa perspectiva caberia à EF a função de formar homens e mulheres sadios, fortes, dispostos ao labor, de maneira que, especificamente, a EF higienista atuaria no protagonismo de um projeto de limpeza social. Para tal finalidade, essa tendência usou a ginástica, o desporto e os jogos recreativos para disciplinar os hábitos das pessoas, afastando-as de outros que prejudicaria a saúde e a moral, comprometendo, assim, a vida coletiva. Essa tendência usa a educação para resolver o problema da saúde pública, pois caberia ao indivíduo, por meio da EF, adquirir a manutenção da sua saúde.

Já a EF militarista⁵⁵, que teve início em 1930, é uma concepção que tem como objetivo a imposição social de padrões de comportamentos estereotipados, específicos do ambiente disciplinar militar no espaço escolar, com a difusão da cultura militarista e a presença dos militares no ambiente educacional para garantir, dessa forma, por meio de

⁵⁵ Ghiraldelli Júnior (1991) esclarece que a EF Militarista é diferente da EF Militar, sendo que esta se restringe a uma prática militar de preparo físico.

exercícios físicos, a capacidade de suportar o combate, a luta e a guerra. Essa concepção promoveu o entendimento de que a EF nas escolas deveriam ser

ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. [...] constrói-se, nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social [...] no Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, [...] a [EF] escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar [...] até essa época, os profissionais de [EF] que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de [EF] (CASTELLANI FILHO, et al. 2009, p. 53).

No estado de Goiás, particularmente de 1930 até o fim de 1950, de acordo com Lima⁵⁶ prevaleceu um modelo de EF nas escolas públicas e privadas orientada por instrutores militares (LIMA, 1992). Sobre as aulas de EF em Goiás, o Capitão Carlos Ribeiro do Nascimento destacou que

nos colégios quem dava aulas de [EF] eram os soldados da polícia, que davam uma aula de [EF] Militar, incompatível com a criança. Então o que acontecia: os pais mandavam os filhos sadios e os recebiam de volta lesados pela natureza da [EF] Militar do quartel e dada por quem não tinha qualificação (LIMA, 1992, p. 58).

No âmbito do trato com os conteúdos nas aulas de EF, seguiam para “a formação do indivíduo disciplinado, obediente, adestrado, ajustado a sociedade e de bom caráter”, (LIMA, 1992, p. 58), e o esporte e a ginástica serviam de meios para a aplicabilidade desses fundamentos militares.

Entre as décadas de 1930 até 1960, a EF nos colégios goianos era ministrada por cabos ou sargentos do exército. Isso acontecia tanto na capital como no interior, com a adoção do método francês para a organização das aulas. O colégio Liceu era equipado com todos os aparelhos para a execução desse método, “privilégio” que “nem a ESEFEGO, quando foi fundada, estava equipada” (LIMA, 1992, p. 53). Havia a desvinculação total da EF ao currículo e a dinâmica escolar, de tal forma que as aulas eram realizadas no contraturno dos estudantes, “desde a orientação-prática dos exercícios físicos nas escolas, até as organizações cívico-desportivas intra e extra-escolares. Não havia nenhuma preocupação didático-

⁵⁶ Na sua pesquisa, Lenir Miguel de Lima realiza entrevistas com os professores-fundadores da ESEFEGO, e também com os estudantes da primeira turma da graduação em EF dessa instituição.

pedagógica inserida no contexto educacional” (LIMA, 1992, p. 49). Algo que só veio a mudar anos após a LDB, Lei nº. 9.394 de 1996, que inseriu a EF junto às outras disciplinas que compõem o currículo escolar, de tal forma que o contraturno deixou de existir nas escolas públicas.

Segundo Lima (1992), em 1959 o MEC, na sua divisão de EF, criou as inspetorias seccionais, caracterizadas como órgãos que tinham como função organizar, dirigir e fiscalizar a EF na rede escolar de ensino em todos os estados brasileiros. Para tanto, em cada estado esse órgão promovia cursos de formação para os professores leigos que não tinham formação em ensino superior, coordenava os jogos escolares, fazia a impressão de apostilas com as leis e os programas que orientavam a EF e recebia os relatórios anuais dos professores. Em Goiás, desde 1959, sua inspetoria seccional funcionava em Goiânia⁵⁷, que fazia o cadastramento de professores da capital e do interior. No início da década de 1960, não havia um número significativo de profissionais formados em EF tanto em Goiânia como no interior do estado para atuar na EF escolar, fazendo com que a Inspetoria Seccional de EF do MEC–Goiás organizasse cursos de atualização para os professores leigos, com formadores vindos do Rio de Janeiro, de Brasília e São Paulo, fornecendo apostilas, livros e instruções técnicas. Este movimento possibilitou o desenvolvimento de uma nova concepção sobre a EF em Goiás, fundamentalmente direcionada pelo método francês.

Lima (1992), ao entrevistar o professor João Jardim Péclat, explica que este foi convidado em 1959 pelo Prof. Alfredo Colombo – então diretor da Divisão de EF do MEC –, para ser Inspetor de EF no Estado de Goiás, afirmando que no estado o número de professores leigos⁵⁸ na EF era de 99%, tanto no interior como na capital, até a criação da ESEFEGO em 1962. João Jardim Péclat disse que em 1959 seguia-se a orientação do MEC, fornecendo uma orientação do que era EF em Goiás para esses professores leigos que, até o momento, não haviam recebido formação ou qualificação. Sobre isso, Péclat (*apud* LIMA, 1992) explicou:

imprimimos apostilas com a Legislação, que naquela época era a Portaria 168 – que regulamentava a [EF] no Brasil. A prática educativa obrigatória, três vezes por semana, com normas que eram obrigadas a ser cumpridas como: número de aulas, relatórios no fim do ano. Fomos organizando um arquivo e com a instalação oficial da Inspetoria Seccional de Educação Física em 1967, nós já tínhamos um cadastro de todos os professores de [EF]. Alguns com dois ou três anos de treinamento (LIMA, 1992, p. 115).

⁵⁷ No entanto, somente em 1967, que ela foi oficialmente instalada

⁵⁸ Isso não era uma questão somente da EF, sendo grande o número de professores leigos, para atuarem no início de escolarização, indo de 1950-1960. Algo que foi mudado a partir dos convênios assinados pelo Governador Mauro Borges (1961-1964), com o Instituto de Estudos Pedagógicos- INEP- e com FISI/UNESCO, na área de formação do magistério.

Em 1960, o número de professores formados em EF no Estado de Goiás não totalizava dez, sendo sete goianos (Lys Pereira de Sousa, Eunina Hermano, João Jardim Péclat, Mem de Sá, Leoni Teixeira, Gelcy Clemente Batista, Jair do Valle), formados pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos do Rio de Janeiro (ENEFD⁵⁹); um paulista (Sérgio Giansanti), que se formou pela Escola de São Carlos; um gaúcho (o Capitão Carlos Ribeiro do Nascimento), formado pela Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro (EEFEX) (LIMA,1992).

As primeiras orientações curriculares para a formação em Educação Física foram dadas pela aprovação do Decreto-lei n.º 4029, de 19 de janeiro de 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, que tinha como política de estado a divulgação e desenvolvimento da EF no Brasil, concedendo bolsas de estudos para todos os estados brasileiros e trazendo para Goiás os métodos e técnicas tradicionais da EF: o método francês, a calistenia e o método natural de Herbert, que utilizava dos gestos humanos como características básicas para atingir o desenvolvimento humano completo (Ibidem).

Esses professores goianos, ao se formarem, retornaram para Goiás e difundiram o uso da metodologia militar “nas aulas práticas através dos exercícios físicos e dos jogos desportivo-recreativo” (LIMA, 1992, p. 59). Esse contexto, que coincide com o desenvolvimento do governo Mauro Borges Teixeira e a execução do seu Plano de Metas desenvolvimentista, culminou na aprovação da Lei n.º 3645, de 12 de outubro de 1961, de autoria do Deputado Nelson Siqueira, criando a Fundação Estadual de Esportes (FEE) com a perspectiva de contemplar a especificidade da área da EF e dos Esportes no Estado de Goiás, enquanto uma política pública, pautada em critérios desenvolvimentistas e técnicos, com o discurso de inserção do Estado na Era Moderna, algo que tinha como fundamentação a teoria do capital humano, que tinha como perspectiva ideológica a defesa de que somente por meio da educação que se atingiria o desenvolvimento do país, ou seja, somente com o combate ao atraso educacional que o Brasil chegaria ao futuro, ao moderno.

A referida fundação “foi criada para dar sustentação teórico-prática ao esporte, bem como à pesquisa na área esportiva estabelecendo medidas capazes de assegurar à [EF] eficiência e aperfeiçoamento técnico” (LIMA, 1992, p. 127), isto é, preparar o corpo do cidadão goiano, tanto nos aspectos físicos e de higiene, por meio do desenvolvimento de habilidades físicas

⁵⁹ A ENEFD-RJ foi criada em 1939, orientada e dirigida pelos militares, seguindo as normas e regulamentos da EEFEX/RJ que tinha uma formação acadêmica fundamentada na metodologia militarista (LIMA, 1992).

que lhes assegurassem o pleno exercício do labor, bem como nos critérios morais por meio da obediência às regras e à disciplina que o esporte imprime ao seu praticante. Em 1960 havia, ainda, a predominância do viés higienista na EF, como uma política pública no Estado de Goiás.

De acordo com os estudos de Lima (1992, p. 177), a FEE tinha entre os seus objetivos “promover a formação e aperfeiçoamento de professores, técnicos e médicos especializados em esportes; [e] projetar, executar, construir e administrar praças de esporte no Estado”, que eram destinadas ao povo, por isso foram chamadas de Praças de Esporte do Povo, construídas nos bairros de Goiânia mais afastados da região central e nos municípios mais populosos do interior de Goiás, oferecendo aos cidadãos aulas de EF, atendimentos médicos e odontológicos. Para isso, o cidadão deveria primeiramente comparecer nas aulas de [EF] e depois realizar alguma atividade esportiva específica, como forma de assegurar a política populista de Mauro Borges que usou o esporte para tal finalidade, cabendo aos professores de EF desse contexto a função de atender tanto as praças esportivas como também a administração da FEE, o que gerava uma dificuldade pelo déficit de professores em Goiás no início dos anos de 1960.

Segundo o Capitão Carlos Ribeiro do Nascimento⁶⁰, ao fazer um levantamento quantitativo de professores de EF existentes no estado de Goiás naquele período, destaca ter sido possível encontrar apenas cinco, sendo eles: Profa. Lys Pereira, Prof. Sérgio Giansanti, Prof. Giovani Peclat, o próprio Capital Carlos Ribeiro e o Prof. José Alves. Inicialmente, para suprir esse déficit, a FEE fez um curso de monitores para trabalharem tanto nas praças como nos colégios, procurando, para isso, os desportistas com interesse em se formarem e ministrarem aulas, uma vez que até então quem exercia esta função nos colégios eram os soldados da polícia que não possuíam qualificação para tal finalidade (LIMA, 1992).

Em busca de sustentar esse projeto de formação na área, a ESEFEGO foi criada pela Lei 4.193/1962, em 22 de outubro de 1962, na recém-inaugurada Praça de Esporte do Povo de Vila Nova, inicialmente administrada pela FEE. Com sua criação, a ESEFEGO passou a administrar esta Praça de Esportes, tendo como primeiro diretor o Cap. Jose Gentil Rezende (UEG, 2016), demarcando esse período como a gênese do curso de EF em Goiás, ofertando inicialmente cursos não superiores voltados apenas para atender as praças que foram inauguradas pelo Plano de Metas do Governador Mauro Borges, realidade essa que mudou

⁶⁰ Ele foi convidado pelo Deputado Nelson Siqueira para ser o assessor técnico no processo de estruturação das Praças esportivas no Estado, participando das discussões, levantamento e estudos (LIMA, 1992).

quando foi instituído o vestibular para ingresso na ESEFEGO, com abertura ao público em geral e não apenas para esportistas, como até aquele momento ocorria (LIMA, 1992).

Havia um déficit de profissionais em EF de um modo geral, fosse nas redes de ensino públicas e privadas ou nas Praças de Esportes do Povo. Isso fez com que o curso de monitores que vinha sendo ofertado fosse transformado em curso de formação de Professores de EF, com a duração de um ano, sem a exigência do término do segundo grau, avançando posteriormente para sua regulamentação, como curso de nível superior (LIMA, 1992).

Nas palavras do Capitão Carlos Ribeiro do Nascimento,

em princípio só se exigia o Ginásio completo e o Científico poderia se completar até o final do Curso de [EF]. Isso na primeira turma. A partir da segunda turma só se aceitaria com 2º grau completo e daí o curso passou a ser Superior de [EF] e, a Escola passou a ser a Escola Superior de Educação Física de Goiás (LIMA, 1992, p. 119).

Os professores-fundadores da ESEFEGO, em 1962, foram o Capitão Gentil Resende de Queiroz, atuando como diretor entre os anos de 1963 a 1965, o professor-fundador João Jardim Peclat, formado pela ENEFD-RJ em 1950, diretor da ESEFEGO entre 1965 a 1966, e a professora-fundadora Lys Pereira de Souza, formada em 1944 pela ENEFD-RJ, atuando como diretora entre os anos de 1983 a 1987 (LIMA, 1992).

Inicialmente a ESEFEGO teve como finalidade

a formação de monitores [para] suprir a deficiência de professores da [EF] habilitados em Goiás; a aplicação de novos métodos de [EF] escolar; o desempenho técnico-desportivo; as competições inter-colegiais; a recreação orientada (ruas de recreio); a massificação esportiva. Tudo isto, visando proporcionar o bem estar do indivíduo (LIMA, 1992, p. 135).

Com a criação da ESEFEGO, o projeto esportivo implementado no Governo de Mauro Borges foi ampliado, uma vez que “seria, então, o núcleo de formação pedagógica e científica de professores, técnicos desportistas e médicos especialistas no desporto” (LIMA, 1992, p. 136). Isso possibilitou, portanto, a instrumentalização de um projeto populista de Mauro Borges, que usou o viés da EF higienista e do esporte/desporto para criar no imaginário coletivo o ideal de pertencimento da proposta desenvolvimentista de seu governo.

O currículo e o conteúdo programático inicial da ESEFEGO para a primeira turma foram elaborados a partir dos conhecimentos e das experiências dos professores-fundadores, de modo a reproduzir o modelo de formação que era realizado nas escolas de EF pelas quais se formaram. Na grade curricular inicial da ESEFEGO havia “uma ênfase das ciências

biológicas e da prática desportiva, para instrumentalizar os profissionais no sentido de saber diagnosticar as condições físicas no desenvolvimento das atividades relacionadas ao trabalho físico e desportivo” (LIMA, 1992, p. 136). O curso tinha duração de três anos e, segundo o regimento interno da ESEFEGO, no seu Capítulo I, a escola ministraria cinco cursos superiores: [EF]; [EF] infantil; técnica desportiva; medicina aplicada à [EF] e desportos; e massagem. As disciplinas ofertadas partiam do pressuposto formativo que contemplassem o trabalho com o corpo, instruções higienistas e a técnica desportiva (LIMA, 1992). Quanto à sua criação,

a ESEFFEGO, nos seus primeiros anos de funcionamento vivenciou em seu cotidiano pedagógico um certo ritual comparável aquele de um quartel militar. Havia a ORDEM DO DIA que era lida inicialmente pelo diretor da Escola, Cap. Resende de Queiroz com todos os alunos e professores perfilados no pátio. Era feita a chamada nominal dos alunos; seus uniformes, cabelos e barbas eram fiscalizados; a Bandeira Nacional era hasteada e cantava-se o Hino Nacional. Os avisos gerais, os elogios e repreensões ocorridos durante a semana eram afixados no QUADRO DE TRABALHO SEMANAL (QTS) eram colocados os resumos de todos os acontecimentos, no final do mês (LIMA, 1992, p. 137).

Nesse contexto, a história inicial da ESEFEGO corresponde ao mesmo movimento histórico que foi compreendido por Soares (2012, p. 57) ao revelar que “[...] a [EF] no Brasil confunde-se em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares”.

A ESEFEGO passou a integrar o rol de IES brasileiras, a partir da Lei Estadual n.º 4.640, de 8 de outubro de 1963, tornando-se entidade autárquica, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, jurisdicionada à Secretaria de Educação e Cultura de Goiás (SILVA, 2019; BALDINO, 1991). Ela estava voltada à formação profissional em EF por meio da oferta do curso de licenciatura em EF, naquele momento com dupla habilitação: professor e técnico esportivo. Esse processo aconteceu devido ao currículo mínimo com orientação nacional, que tinha como concepção curricular a existência de várias disciplinas obrigatórias, delimitando as áreas de conhecimento em torno da vertente pedagógica e da biológica, fundamentadas nos pressupostos do tecnicismo, que ignorava as diversidades culturais. É por isso que, de 1930 até o final da década de 1960, os currículos de formação em EF eram estruturados com uma predominância nas disciplinas de cunho gímnico e deveriam ter no mínimo duas disciplinas esportivas, resultando, assim, em duas habilitações profissionais, uma em licenciatura em EF e outra em técnico esportivo (UEG, 2016).

O funcionamento do curso de licenciatura em EF foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 07 de fevereiro de 1964 e seu primeiro regimento interno foi homologado

em 30 de maio de 1966. Foi pelo decreto Federal n.º 64.139, de 27 de fevereiro de 1969 que houve o reconhecimento da ESEFEGO como Escola de nível Superior, de modo que fosse integrada como uma Instituição de Ensino Superior no Estado de Goiás (UEG, 2016).

A predominância da aptidão física era um elemento norteador na EF brasileira, e isso não foi diferente na ESEFEGO, a qual tinha a prova prática no vestibular como uma etapa eliminatória, conduta avaliativa que seguia durante as avaliações da formação acadêmica para mensurar a capacidade física ou o trabalho manual dos graduandos, atribuindo-lhes os mesmos critérios dados aos atletas. No início da década de 1970, o currículo da ESEFEGO mudou de anual para semestral por créditos. Com o fim da ditadura empresarial-militar houve um processo de mudanças acerca das concepções envolvidas da formação profissional na EF. Somente em 1981, mediante as mudanças regimentais e curriculares, que o vestibular prático foi extinto (UEG, 2016; 2018).

No movimento da Reforma Universitária de 1968, aprovaram-se as primeiras diretrizes curriculares para a formação profissional em EF no Brasil, que ocorreu com o Parecer do CFE 894/1969, resultando na Resolução CFE 69/1969 que adotava a licenciatura como única formação, mas possibilitando duas habilitações: a licenciatura curta – com duração de um ano, carga horária de 600 horas e habilitação para trabalhar na primeira fase do ensino fundamental e em lugares não escolares; e a segunda licenciatura, com duração de três anos e carga horária mínima de 1800 horas. Nesse contexto, com a finalidade de atender de forma emergencial a carência existente ainda na década de 1970 em Goiás, de profissionais formados em EF, ela fez convênios para oferecer a formação de licenciados em EF, o que se efetivou por intermédio da ESEFEGO a estudantes oriundos de todo o Estado de Goiás. O primeiro convênio foi com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino/Secretaria da Educação e Cultura, em que a instituição ofertou a licenciatura curta de período integral, de 1976 a 1977, formando 18 professores de EF de vários municípios do Estado de Goiás (UEG, 2016).

A partir desse primeiro convênio, no ano de 1980, a ESEFEGO elaborou um projeto pioneiro, de uma licenciatura curta em EF, em parceria com as Secretarias de Estado do Planejamento e da Educação e Cultura, financiado pelo Governo Federal. No entanto, pela resistência sofrida na época, dada a inovação da proposta, houve apenas a aprovação para uma turma de licenciados. Desse convênio, 28 professores com licenciatura curta colaram grau (UEG, 2016).

A dupla formação pela licenciatura durou até a aprovação do Parecer CFE 215/1987 e com a Resolução do Conselho Federal de Educação n.º 03/1987, que estabeleceu as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), com destaque para: o fim da licenciatura curta; a imposição do bacharelado, ampliação da compreensão acerca do currículo; redução das exigências sobre o currículo mínimo e a determinação da duração do curso em quatro anos e carga horária mínima de 2.880 horas. Todos os cursos deveriam se adequar a essas mudanças até o início de 1990, mas a ESEFFEGO efetivou essa legislação somente em 1994, quando o Conselho Estadual de Educação fez a ameaça de suspender o vestibular (ANES *et al.*, 2021; UEG, 2016).

No ano de 1993, a ESEFFEGO aprovou um novo currículo em obediência tardia às DCNEF, as quais inseriram disciplinas da área de humanas, mas também do campo desenvolvimentista, que eram consideradas pelo corpo docente como mais críticas, polarizando, assim, o interior do currículo com vários conflitos epistemológicos. Esse currículo foi elaborado seguindo os critérios da legislação em vigor na época e fundamentando-se nas propostas curriculares dos cursos da USP e UNICAMP. Com ele, optou-se pela licenciatura como única habilitação de formação. Ele foi o mais curto da ESEFFEGO, substituído ao se formar a primeira turma. Todavia, ele “trouxe bons frutos que foram relevantes na construção de um novo currículo” (LIMA, 2011, p. 36).

Em 1998 insere-se um novo currículo, cuja carga horária era de 3.420 horas/aulas, ampliando a relação com conhecimentos de uma base epistemológica crítica, sustentado pela cultura corporal como objeto de estudo da EF. As disciplinas com eixo educacional fixaram-se, bem como a prática de ensino foi fundamentada em pressupostos metodológicos de caráter dialético. Essa proposta curricular diferiu-se das anteriores pelo seu foco no ato pedagógico como princípio formativo. Não obstante, ela ofertava também disciplinas, estágios e aperfeiçoamento para atuação tanto em espaços escolares como para os não escolares (UEG, 2016).

Como foi dito por Lima (2011), a ESEFFEGO passou a adotar uma discussão mais crítica, a partir do currículo implantado em 1998, por adotar uma

forte crítica aos modelos de tendências a-críticas, pela sua forma formativa e adestrada de tratar o conhecimento, é fato que na instituição nem todo o corpo docente aderiu a nova vertente, o que provocou prováveis conflitos na Instituição [...] o fato é que a Cultura Corporal envolveu grande parte do corpo docente e suas respectivas disciplinas, em termos de projeto pedagógico eseffeguiano, ela mantém relações com o mundo do trabalho, lazer, mídia, história, movimentos sociais, epistemologia, metodologias, formação profissional, campos de trabalho, saúde e treinamento. Tal evento materializado por meio do pensamento de um conjunto de pessoas que pensam o currículo e a pessoa que se quer formar (LIMA, 2011, p. 37).

Com a inserção da ESEFFEGO como parte da estrutura administrativa da UEG, em 1999, uma das instituições de ensino isoladas que passaram a compor a nova universidade, a instituição ampliou a oferta do curso de licenciatura em EF para centenas de professores da rede estadual de Goiás e para alguns sistemas municipais, alcançando professores esses que não possuíam formação superior, os quais eram chamados de “leigos”. Este processo ocorreu por meio de uma parceria com o Governo do Estado, ficando configurado como formação em serviço. As aulas aconteciam aos finais de semana, em feriados e recessos da ESEFFEGO e nas férias escolares (UEG, 2016).

Além da ESEFFEGO, localizada na capital de Goiás, o curso de graduação em EF, passou a ser ofertado na cidade de Quirinópolis, cidade localizada no sudoeste do Estado de Goiás, a partir de 1999; na cidade de Porangatu, no Norte goiano, desde 2006; e na cidade de Itumbiara, no Sul goiano desde 2015. O curso de EF nessas UnU da UEG desenvolveu-se de modo independente, mas, em todos os casos, com dificuldades na composição do quadro docente, de adequações as Resoluções e DCNEF, e só conseguiram alguns avanços a partir de concursos que ocorreram nos anos de 2004, 2010 e 2013.

Nesse contexto, o curso de EF, nos campi do interior do Estado de Goiás, na modalidade licenciatura plena, foi instituído inicialmente na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis, pelo Decreto n.º 4.876, de 24 de março de 1998, ofertando 40 vagas anuais. A autorização do funcionamento desse curso se deu a partir do ano letivo de 1999, pelo Decreto n.º 5332, de 11 de dezembro de 2000.

Já o Câmpus Porangatu teve sua implantação autorizada com a aprovação da Resolução CsU n.º 291/2005, com entrada anual na modalidade de Licenciatura, ofertando 40 (quarenta) vagas, no período matutino e vespertino, sendo implantado em 2006, por meio do processo seletivo 2006/1. Esse curso foi alterado pela Resolução CsU n.844, de 30 de agosto de 2017, que aprovou a substituição do curso de Licenciatura em EF pelo curso de Bacharelado em EF, ofertando 40 (quarenta) vagas somente no turno matutino.

O Curso de EF, no Câmpus da UEG de Itumbiara, foi criado Pela Resolução CsU n.º.685 de 5 de setembro de 2014, na modalidade licenciatura, ofertando 40 vagas no período matutino, a partir do processo seletivo 2015/1. Posteriormente, com a Resolução do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás (CsU/UEG) n.º 830, de 28 de junho de 2017, foi criado curso em EF na modalidade bacharelado, também substituindo a licenciatura, dispondo de 40 vagas no turno matutino, com entrada anual e início em 2018.

Furtado *et al.* (2016) esclarecem que em 2004 a EF teve uma nova Diretriz Curricular Nacional (DCN) para a graduação, pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 07/2004, com um processo marcado por disputas políticas e teóricas, o que dificultou um consenso no processo de elaboração, devido a esses interesses serem distantes e antagônicos. Com essa resolução houve um rompimento da atuação profissional em EF: de um lado estava a divisão da atuação profissional entre licenciados e bacharéis, que entendia que o primeiro poderia atuar somente na educação básica, e o segundo nas áreas não-escolares. Já de outro lado, o CNE se manifestava pelos Pareceres 400/2005 e 255/2012, que apresentavam o entendimento de que não havia impedimento ao licenciado para desenvolver sua profissão em espaços ou situações diferentes da educação básica.

Com o Parecer do CNE 058/2004 e a Resolução CNE n.º 07/2004, a formação específica em EF foi definida como diretrizes para os cursos de Graduação em EF (bacharelado e licenciatura) e não somente para bacharéis, como foi interpretada de forma errônea. Esse processo de disputa acarretou ações judiciais por parte de “egressos de cursos de Licenciatura em EF de diversas IES brasileiras, judicializaram a questão, pleiteando indenizações, devido às restrições impostas a sua atuação” (ANES *et al.*, 2021, p. 593-594); e debates no interior da área, o que levou o CNE, rever essa DCN para a Graduação em EF (FURTADO *et al.*, 2016).

Especificamente a ESEFFEGO, enquanto uma IES com formação em EF, sofreu os impactos das determinações impostas por essa resolução. Em 2007/01, a IES elabora e aprova um novo currículo, que incorporou as discussões e pesquisas sobre o mundo do trabalho e as categorias de estudos vinculados aos paradigmas do conhecimento científico, consolidando a concepção de formação ampliada, a partir do currículo generalista anterior (UEG, 2016).

Nesse contexto, a ESEFFEGO corroborava com o entendimento elaborado por um coletivo de professores/as pesquisadores/as de Goiás, ou seja,

de que não havia nenhum impedimento ao exercício profissional do Licenciado em [EF] em ambientes distintos da educação básica. Convicção assumida após análise criteriosa da legislação vigente e das respostas do CNE às consultas formuladas por diversas IES que questionavam a esse respeito (FURTADO *et al.*, 2016, p. 779).

Em 2015 foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores, por meio da Resolução CNE 02/2015, ao ampliar de 2800 horas para 3200 horas o tempo mínimo para integralização curricular das licenciaturas, e também houve a

destituição do complexo de eixos temáticos devido a exigência de uma série de disciplinas a serem cursadas (FURTADO *et al.*, 2016; MAIA, 2018),

Anes *et al* (2021, p. 591) apresentam os efeitos da aprovação das DCNEF de 2018 pela força do Parecer do CNE/CES n.º 584/2018 que orienta a Resolução do CNE nº 6/2018. Segundo os autores, elas “determinam e orientam o atual momento de reformulação dos cursos de [EF], uma diversidade de Projetos Pedagógicos de Cursos” para esses autores, essas Diretrizes são as “mais mal escritas da formação em [EF] de todos os tempos, aponta para a ambiguidade e o ecletismo”.

Atualmente a graduação em EF da UEG pertence ao Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas, sendo ofertada pela UnU de Goiânia – ESEFFEGO, pela UnU de Itumbiara, na modalidade licenciatura e bacharelado; pela UnU de Porangatu e pela UnU de Quirinópolis, em licenciatura. Todas essas UnU passaram a oferecer o curso de EF somente após a criação da UEG, exceto a ESEFFEGO que desde a década de 1960 forma profissionais em EF.

A partir do ano de 2021/1, as duas matrizes que estavam sendo utilizadas na ESEFFEGO, 2015/2 (licenciatura) e 2018/1 (bacharelado), como também os currículos estabelecidos nas demais UnU da UEG, entraram em sua fase de finalização. Dessa forma, os novos estudantes que ingressaram no Curso de EF da UEG, no ano de 2021/1, iniciaram a formação em uma nova matriz curricular, cujo curso tem a denominação de Graduação em EF, com entrada e saída única, ou seja, a formação íntegra em ambas as habilitações (licenciatura e bacharelado), seguindo as orientações do artigo 38 da Resolução 06/2018 CNE.

Trata-se agora de um novo e único curso e currículo na UEG, ofertado com suas respectivas vagas em cada uma das UnU anteriormente mencionadas, cuja carga horária de referência é 4500 horas/aula, com duração mínima de 5 anos e máxima de 7,5 anos, com a temporalidade anual, organizado pelo sistema de funcionamento de crédito e com a oferta exclusiva na modalidade presencial.

3.3 A caracterização da produção acadêmica em nível *stricto sensu* dos docentes que compõe a atual estrutura do curso de Educação Física da UEG

No capítulo anterior, quando nos propomos em refletir sobre as contradições e os sentidos que têm sido atribuídos à produção científica no âmbito da universidade e na PG brasileira, avançamos no processo de compreensão sobre como o modo de se produzir

conhecimento na contemporaneidade vem se refletindo também na EF, o que nos possibilitou levantar alguns dados correspondentes à realidade da produção acadêmica dos docentes que são vinculados ao curso de EF da UEG, para destacar como essa formação ocorreu nas últimas décadas, suas perspectivas e caracterizações.

Nesse capítulo, tendo produzido uma análise acerca da constituição e desenvolvimento da UEG, e especialmente do curso de EF nessa universidade, entendemos ser possível resgatar algumas informações relacionadas ao quadro geral da formação continuada em nível *stricto sensu* dos docentes⁶¹ que atuam na UnU ESEFFEGO, na UnU Quirinópolis e na UnU Itumbiara, com a finalidade de nos aproximar das produções acadêmicas dos docentes. Este direcionamento é que nos possibilita, qualitativamente, entender como estão caracterizadas e como expressam o perfil do atual docente do referido curso, nas diferentes UnU onde é desenvolvido, no que se refere às temáticas que têm sido priorizadas no processo de formação continuada em nível *stricto sensu*.

Com relação às produções, tanto no mestrado e doutorado, considerando a totalidade que envolvem as quatro UnU, identificamos que no curso de EF da UEG temos o total de 44 docentes mestres e 22 doutores (com formação inicial em EF e que atuam como efetivos na universidade), com estas formações realizadas predominantemente na Região Centro-Oeste e em diferentes programas de PG e áreas do conhecimento científico. Cabe, agora, explicitar a caracterização dessas produções, a partir do que estas revelam como tema de estudo e pela relação que estabelecem com a EF ou com algum elemento da Cultura Corporal⁶², entendida aqui como objeto de estudo da EF.

A organização dos dados apresentados a seguir foi iniciada a partir da sistematização e análise das informações referentes às produções dos docentes, utilizando, para isso, planilhas específicas (Apêndice B e Apêndice C) nas quais foram considerados: nome dos docentes; títulos das dissertações/teses; palavras-chave; resumo; curso de mestrado/doutorado; grande área de conhecimento; IES; ano de conclusão; tema; e relação da dissertação/tese com a EF ou com temas da Cultura Corporal.

A partir da organização dos dados referentes às produções (dissertações e teses) dos docentes do curso de EF de cada uma das quatro UnU da UEG, realizamos a primeira etapa

⁶¹ Conforme já explicitado no segundo capítulo, a UnU Porangatu não conta com a presença de professores mestres e doutores. Por isso não está relacionada nesse capítulo em que apresentamos dados referentes às produções acadêmicas dos docentes.

⁶² A cultura corporal compreendida como objeto de estudo da EF, parte “do pressuposto de que essa área deve ter como objetivo a socialização das práticas e dos conhecimentos corporais construídos historicamente (ginástica, lutas, danças, esporte, jogos, etc), a fim de que sejam tratados de modo crítico e articulados com o contexto sócio-histórico que os gera” (ANES, 2013, p. 129).

com uma pesquisa de tipo bibliográfica, definida por Lima e Miotto (2007) como etapa de leitura de reconhecimento do material bibliográfico, com o propósito de produzir inicialmente uma leitura objetiva e rápida para localizar e identificar as produções que serão investigadas, bem como suas características gerais. Essa sistematização permitiu identificar como as dissertações e teses encontram-se divididas entre as diferentes áreas de conhecimento, cursos e instituições em que foram realizadas.

Nesse processo de organização e análise dos dados, avançamos para a etapa de leitura exploratória das produções bibliográficas, que também compreende uma leitura rápida voltada a verificar as informações e os dados gerais das produções para saber se correspondem à finalidade da pesquisa, buscando tomar conhecimento sobre seus temas e terminologias, aprofundando um pouco mais a análise empreendida (LIMA; MIOTO, 2007). Este processo nos mobilizou por uma maior atenção e leitura dos títulos, resumos⁶³ e palavras-chave, na perspectiva de entender se as dissertações e teses estão ou não relacionadas à área de formação e trabalho dos docentes, bem como a relação que estas produzem ou não com a EF, a partir da identificação e da análise dos temas que foram estudados.

A sistematização e classificação dos temas de estudo presentes nas dissertações e teses nos exigiu estabelecer um parâmetro, haja vista a expressividade numérica de produções analisadas e a diversidade de áreas de conhecimento que os estudos foram produzidos. O parâmetro selecionado foi a organização definida e expressa nos 14 (quatorze) Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) que compõem o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – (CBCE)⁶⁴, maior entidade e representação científica brasileira da área da EF, criada em 1978, que congrega diferentes pesquisadores ligados à EF/Ciências do Esporte.

A definição pelos GTTs do CBCE como parâmetro para identificar os temas estudados nas dissertações e teses dos docentes do curso de EF da UEG levou em consideração a possibilidade de uma sistematização e exposição mais clara e segura dos dados, como também o fato dos GTTs representarem instâncias organizativas bem estruturadas e coordenadas. Os GTTs são responsáveis por aglutinar os pesquisadores a partir de três pólos científicos: aqueles com interesses comuns em temas específicos; os que levam em conta a reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema; os que colocam o foco pela sistematização do processo de produção de conhecimento, objetivando a elaboração de parâmetros das ações políticas das instâncias executivas do CBCE (CBCE, 2022).

⁶³ Os resumos não foram apresentados no Quadro 11, pois este tem como finalidade apenas apresentar as produções considerando os anos de publicação, IES vinculada, curso e área de conhecimento.

⁶⁴ O CBCE organiza-se em Secretarias Estaduais e GTTs e possui representações em vários órgãos governamentais. É afiliado a SBPC, estando presente nas discussões relativas à área de conhecimento.

Hodiernamente, os GTTs do CBCE são classificados e organizados para partir dos títulos, que por sua vez representam temas específicos. Tratam-se de temas que acompanham as diferentes possibilidades de estudos que são produzidos no âmbito da EF brasileira e que, a partir da definição desses temas, os GTTs do CBCE, por meio dos seus comitês científicos, conseguem avaliar os trabalhos científicos que são submetidos aos congressos organizados pela própria entidade científica, incluindo os de abrangência estadual, regional ou nacional (CBCE, 2022). Veja abaixo, na Tabela 01, os títulos de cada GTT e as temáticas que representam, as quais, nesse trabalho, tomamos como referência para analisar as produções acadêmicas dos professores do curso de EF da UEG.

Tabela 01 – Títulos e ementas dos GTT do CBCE

GTT – CBCE	EMENTA
GTT 01 – Atividade Física e Saúde	Estudos de diferentes possibilidades de análises e intervenções em saúde – considerada como objeto não particular de um campo de conhecimento – e que, portanto, assumem a compreensão do fenômeno a ela relacionado por meio de diferentes saberes (da saúde coletiva, fisiologia, sociologia, filosofia, entre outros).
GTT 02 – Comunicação e Mídia	Estudos relacionados à comunicação, mídia e documentação, notadamente os meios (jornal, revista, Tv, rádio, internet e cinema) no âmbito das Ciências do Esporte/EF. Análise crítica e interpretação dos processos de produção, difusão e recepção das informações, das mídias e tecnologias comunicacionais e suas implicações políticas, econômicas, culturais e pedagógicas.
GTT 03 – Corpo e Cultura	Estudos que visam destacar o corpo, a corporalidade/corporeidade, as práticas corporais com redes de culturas (tradicional e/ou contemporâneas) enfatizando discussões teórico-metodológicas que dissertem acerca de questões que enfoquem a indissociabilidade corpo/cultura a partir de diversas possibilidades nos campos das ciências humanas, sociais e das artes.
GTT 04 – Epistemologia	Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da EF, voltados para o fomentar da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento.
GTT 05 – Escola	Estudos sobre a inserção da disciplina curricular, EF no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.
GTT 06 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho	Estudos acerca dos distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento EF. Estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho.
GTT 07 – Gênero	Estudos sobre os processos sociais, culturais e históricos por meio dos quais as práticas corporais constituem e são constituintes do gênero, a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos, que atravessam a EF e as Ciências do Esporte.
GTT 08 – Inclusão e Diferença	Acolhe trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e EF entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos identitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais, econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais, etc, e que produzem e são produzidas na inclusão/exclusão.
GTT 09 – Lazer e Sociedade	Estudos de ordem conceitual e/ou empírica sobre o lazer e possíveis articulações com temáticas afins, vinculados às práticas e problemas da EF e Ciências do Esporte, em interface com as Ciências Sociais e Humanas.
GTT 10 – Memórias da Educação Física e Esporte	Estudos das diferentes manifestações dos campos da EF e do Esporte voltados para a preservação da memória e que tenham por base suportes teórico-metodológicos de diferentes campos disciplinares e suas relações com a história como processo.
GTT 11 –	Estudos interdisciplinares voltados à análise de problemáticas relativas aos

Movimentos Sociais	movimentos sociais, contemplando a mais diversa gama de perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas, inclusive aqueles que transcendem as formas tradicionais de pesquisa
GTT 12 – Políticas Públicas	Estudos dos processos de formulação, adoção e avaliação das políticas públicas de EF, Esporte e lazer. Estudos das concepções, princípios e metodologias de investigação adotados na consecução de políticas públicas, voltados para a apreensão da produção de bens e serviços públicos relativos à EF, Esporte e Lazer.
GTT 13 – Relações Étnico-raciais	Estudo das relações étnico raciais identificadas em cenários da EF, considerando aspectos históricos, políticos e sociais, por meio de distintas vias metodológicas e de análise.
GTT 14 – Treinamento Esportivo	Estudos das diferentes manifestações das Ciências do Esporte e EF centradas no foco do desempenho e tendo como base diferentes campos de investigação que permitem a análise do treinamento esportivo e do fenômeno do desempenho: pedagogia, psicologia, fisiologia, biomecânica, entre outras.

Fonte: Elaboração da autora a partir das informações disponíveis em <https://www.cbce.org.br/gtts/>, 2023.

Ao realizar a leitura exploratória das dissertações e teses, com ênfase sobre os títulos, resumos e palavras-chaves, tratamos de inicialmente compreender a relação que produzem com a área da EF. E isso nos conduziu a identificar três tipos de produção acadêmica: as que tratam da EF e citam o termo EF ao longo do texto⁶⁵; as que não citam o termo EF, mas produzem relações com temas de interesse da EF ou relacionado à cultura corporal; e as que não citam o termo a EF e, também, não estabelecem alguma relação com temáticas de interesse da EF.

Em seguida ao considerarmos os dois primeiros tipos de produções acadêmicas identificados, progredimos para a análise dos temas estudados. Para isso, a partir da leitura exploratória, buscamos identificar os elementos e as informações contidas nos textos, para relacionar as dissertações e teses dos docentes do curso de EF da UEG a um dos temas que correspondem aos GTTs do CBCE.

Primeiramente, inicia-se a exposição dos dados pela análise das dissertações das UnU da UEG que apresentam professores mestres e efetivos nos cursos de EF, começando pela exposição dos dados da UnU ESEFFEGO, seguindo para os dados da UnU Quirinópolis e da UnU Itumbiara. Após, realizamos a análise dos dados referentes às teses das UnU da UEG que apresentam professores doutores e efetivos atuando no curso de EF, respeitando, também, a mesma sequência estabelecida para a exposição dos dados das dissertações.

- Caracterização da produção acadêmica em nível de mestrado dos docentes do curso de EF da UEG

⁶⁵ Utilizou-se a ferramenta de pesquisar com o termo “[EF]” e foi considerado a citação desse termo pelo menos uma vez no corpo do texto, e de forma contextualizada.

Iniciamos pelas dissertações dos docentes que compõem o quadro da UnU ESEFFEGO. Destacamos, primeiramente, as informações gerais dessas produções acadêmicas, conforme expostas no Quadro 11. Isso para auxiliar a identificarmos com maior clareza o perfil da formação dos docentes investigados, destacando a área de conhecimento e os cursos aos quais as produções se vinculam, bem como o período e as IES em que foram realizadas.

A sistematização desses dados nos permite relacionar com os dados já apresentados no segundo capítulo, dentre os quais se confirmam a existência de uma diversidade de temáticas entre as dissertações dos docentes da UnU ESEFFEGO, muito relacionada também à diversidade de área de conhecimento e dos cursos de mestrado que os docentes realizaram suas formações.

Importante destacar que entre o total de 35 dissertações apresentadas no Quadro 11, em nove consideramos apenas a análise do conteúdo presente nos títulos, haja vista que não conseguimos acesso ao texto completo dessas produções, ou porque foram publicadas em período anterior à disponibilização de plataformas virtuais para repositórios de bibliotecas, ou porque os próprios autores não permitiram a publicação e disponibilização das produções nos repositórios ou em outras plataformas de busca. As nove dissertações com texto completo indisponível para acesso on-line são: D3, D13, D16, D23, D24, D25, D28, D31, D33. Por essa razão, para a construção do Quadro 11 e para a análise das temáticas das dissertações, não contamos com as informações das palavras-chave e do resumo das produções mencionadas.

Quadro 11 – Caracterização das dissertações dos docentes da UnU ESEFFEGO

Área de Conhecimento	Curso de Mestrado	Código ⁶⁶	Palavras-chave	IES	Ano de conclusão
Ciências Humanas	Educação	D1	Não foram identificadas no texto	UNB	2000
		D2	Estudantes. História. Goiás.	UFG	2002
		D3	Texto indisponível	PUC/GO	2002
		D4	EF. Ação Pragmática. Indústria Cultural.	UFG	2008
		D5	Corpo e Movimento. Cibercultura. Educação Online.	Estácio de Sá – Rio de Janeiro	2008
		D6	Corpo. Indústria. Cultural. Formação Humana. Cultura corporal	UFG	2008
		D7	Educação. Corpo. Juventude. Indústria Cultural	UNIMEP	2008
		D8	Movimentos sociais. Educação do campo. Formação de professores.	UFG	2010
		D9	Psicologia Histórico-Cultural. Vygotsky. Educação Escolar. Formação de Professores.	UFG	2013
		D10	Concepções de Professor. EF. Função social docente.	UFG	2013
		D11	Trabalho Docente. Trabalho e saúde. Saúde do professor.	UFG	2015

⁶⁶ Para organizar a análise produzida nesse capítulo sobre as dissertações dos docentes do curso de EF da UEG (UnU ESEFFEGO, UnU Quirinópolis, UnU Itumbiara e UnU Porangatu), definimos a identificação das produções a partir do código D, juntamente com o número que representa a sequência estabelecida nos Quadros. A definição da sequência considerou a organização da ordem cronológica de publicação das produções, por área de conhecimento e por curso de mestrado.

		D12	Pedagogia do Esporte. Ensino. Estudo e ensino. Teorias.	PUC/GO	2016
	Sociologia	D13	Texto indisponível	UFG	2005
		D14	Não foram identificadas no texto	UFG	2008
	Psicologia	D15	Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Psicologia. Ideologia.	UFG	2020
	Geografia	D16	Texto indisponível	UFG	2004
		D17	Trajatória Socioespacial. Corporeidade. Corpo. Metr�pole. Juventude.	UFG	2011
	Antropologia	D18	Ritual. Símbolo, Performance e Folia.	UFG	2013
	Ciências da Religião	D19	Não foram identificadas no texto	PUC/GO	2001
Multidisciplinar	Performances culturais	D20	Performances Culturais. Afro-brasileiro. Dança dos Congos. Conhecimento incorporado. Patrim�nio Imaterial.	UFG	2015
		D21	Congada. Cultura Popular. Processos de Urbaniza�o. Performances Afro	UFG	2016
	Ciências Ambientais e Saúde	D22	Desempenho motor. Escolares. Aspectos ambiental-sócio-econômico.	PUC/GO	2008
Ciências da Saúde	EF	D23	Texto indisponível	UCB	2002
		D24	Texto indisponível	UGF	2005
		D25	Texto indisponível	UCB	2009
		D26	Juventude. Práticas corporais. Zygmunt Bauman. Michel Maffesoli. Ensino Médio.	UFES	2013
		D27	Processos Rituais. Festa. Dança. Kalunga.	UNB	2013

	Ciencias de la actividad física y del deporte	D28	Texto indisponível	Universid ad de León	2006
	Ciências da Saúde	D29	Síndrome de Down. Ginástica. Desenvolvimento motor. Composição corporal.	UFG	2010
		D30	Treinamento Aeróbio. Treinamento Resistido. Qualidade de Vida. Hipertensão Arterial.	UFG	2010
		D31	Texto indisponível	UFG	2012
	Física Aplicada a Medicina e Biologia	D32	Não foram identificadas no texto	USP	1999
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	D33	Texto indisponível	UFG	2001
	Genética	D34	Não foram identificadas no texto	PUC/GO	2020
Linguística, Letras e Artes	Arte e Cultura Visual	D35	EF. Ensino superior. Ideário de corpo. Imagens.	UFG	2009

Fonte: Elaboração da autora com base nos trabalhos disponíveis, 2023.

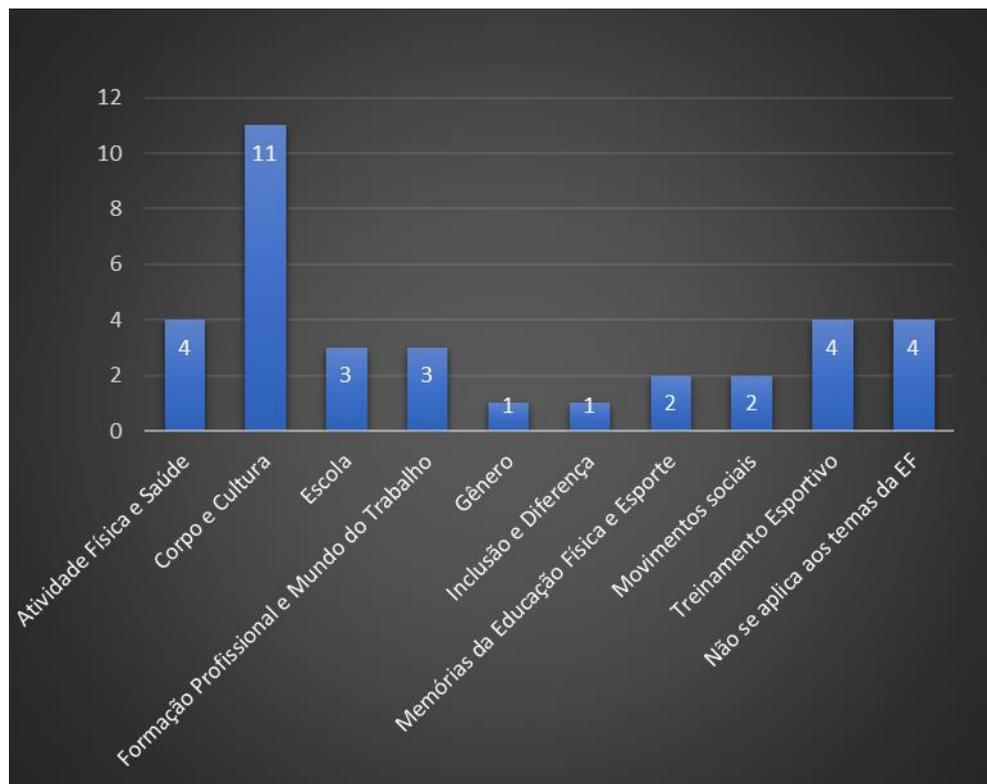
Entre as 35 dissertações dos docentes da UnU ESEFFEGO foi possível identificar, por meio da leitura exploratória, que 17 estabelece relação ou tratam das temáticas da EF, e também citam o termo EF no título e/ou no corpo do texto⁶⁷. Elas são representadas pelas produções D1, D4, D5, D6, D10, D12, D14, D17, D18, D20, D21, D22, D26, D27, D29, D34, D35. Além disso, 14 produções não citam o termo EF no título/texto, mas produzem relações com as temáticas de interesse da EF ou relacionado à cultura corporal. Dentre elas estão as dissertações D2, D3, D7, D8, D9, D11, D15, D19, D23, D24, D25, D28, D30, D31. Por último, as que não citam o termo EF e não estabelecem relação com as temáticas de interesse da EF, que são as dissertações D13, D16, D32 e D33.

Com relação às temáticas apresentadas é evidente que a formação que os docentes realizaram no mestrado contribui para demarcar no curso em que atuam a presença de diferentes estudos, linguagens e perspectivas científicas. Considerando os dados que já nos revelaram no segundo capítulo que a formação dos docentes do curso de EF da UEG ocorreu em diferentes cursos e grandes áreas do conhecimento, dada a necessidade de buscar novos espaços para formação continuada em decorrência da ausência de maiores oportunidades locais e regionais específicas na área da EF, é razoável a compreensão de que as dissertações acabaram também expondo um quadro geral marcado pela diversidade de temáticas.

Entre as 35 dissertações dos docentes da UnU ESEFFEGO, destacamos, conforme exposto no Gráfico 01, a seguinte ordem de predominância temática, seguindo o critério de organização dos GTTs do CBCE: 11 dissertações relacionadas ao tema Corpo e Cultura; 4 relacionadas à Atividade Física e Saúde; 4 relacionadas a Treinamento Esportivo; 3 relacionadas à Escola; 3 relacionadas à Formação Profissional e Mundo do Trabalho; 2 relacionadas a Memórias da [EF] e Esporte; 2 relacionadas a Movimentos Sociais; 1 relacionada a Gênero; 1 relacionada à Inclusão e Diferença; e 4 que relacionam-se à temáticas que não se aplicam aos temas da EF sistematizados pelos GTTs do CBCE.

Gráfico 01 – Principais temáticas identificadas nas dissertações da UnU ESEFFEGO

⁶⁷ Utilizou-se a ferramenta de pesquisar com o termo “EF” e foi considerado a citação desse termo na dissertação pelo menos uma vez de forma contextualizada.



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Os dados confirmam a existência de uma diversidade temática entre as dissertações dos docentes da UnU ESEFFEGO, mas chama a atenção a predominância de produções relacionadas ao tema Corpo e Cultura, com o total de 11 dissertações. As dissertações D5, D6, D7, D17, D18, D19 foram realizadas na área da Ciências Humanas; D24, D26 e D27, realizadas na área da Ciências da Saúde; D20 e D21 realizadas na área Multidisciplinar. Esse panorama revela a possibilidade de haver, entre os docentes dessa UnU, maior interesse por estudos que abordam o corpo numa perspectiva cultural ou socio-pedagógica, na contramão do que é predominante entre as produções acadêmicas e científicas da EF, cuja centralidade está sobre estudos acerca da atividade física e saúde, da biodinâmica ou do treinamento esportivo.

Entre as dissertações dos docentes da UnU ESEFFEGO as quais relacionamos à temática Corpo e Cultura, vimos que estão fundamentadas num debate teórico e conceitual da área das Ciências Humanas e Sociais, englobando as discussões relacionadas à cultura corporal e da EF, tais como: corpo e movimento; corpo e corporeidade; corpo e a indústria cultural, a estética corporal; educação do corpo; corporeidade e juventude; ritual e folia de São Sebastião; rituais e dança na comunidade Kalunga; a dança dos congos (congadas) e as performances culturais; práticas corporais

juvenis e sua relação com a EF escolar, e o desenvolvimento da corporeidade nas aulas de EF por meio das práticas corporais: jogos, brincadeiras, o esporte, o lúdico, os exercícios físicos.

De um modo amplo e geral, nas produções em que relacionamos as temáticas atividade física e saúde e do treinamento esportivo, identificamos que elas estão fundamentadas numa base teórica e conceitual da área das Ciências da Saúde e das Ciências Biológicas, englobando as discussões relacionadas a uma concepção de homem a partir de um corpo biológico, anatômico, fisiológico e funcional.

De uma forma mais específica, as temáticas atividade física e saúde e, do treinamento esportivo possuem o mesmo quantitativo de quatro dissertações em cada. Especificamente relacionado ao tema atividade física e saúde são D22, D23, D28 e D31 e, elas tematizam sobre: EF e desempenho motor (motricidade final e global); os efeitos do exercício físico sobre a depressão e ansiedade em uma comorbidade específica; sintomas da ansiedade em jogadores de alto rendimento; saúde e alimentação em grupos sociais específicos.

Ainda mais, sobre o tema treinamento esportivo, temos D25, D29, D30 e D34. Essas dissertações têm como discussões centrais: estudo das capacidades físicas em atletas de uma luta com o uso da suplementação nutricional; o uso da ginástica para o desenvolvimento da motricidade, do crescimento e da melhora do índice de massa corporal em crianças com uma alteração genética; efeitos do treinamento aeróbio e resistido sobre a qualidade de vida e da capacidade funcional em um grupo específico; as implicações dos fatores genéticos no desempenho das capacidades físicas, das lesões e do posicionamento tático de jogadores de uma modalidade esportiva.

Portanto, as temáticas da atividade física e saúde, e do treinamento esportivo, estão voltadas para as variáveis antropométricas, habilidades motoras, relação saúde versus doença e os exercícios físicos como elemento de melhora da doença cardíaca, bem como sobre o uso de testes físicos e genéticos. Isso pode revelar ser expressivo o interesse pelos docentes por temáticas que estudam e pensam o corpo e sua relação com a atividade física, exercício físico e o esporte a partir de uma abordagem teórica e científica mais próxima das Ciências da Saúde, das Ciências Biológicas e das Ciências Naturais.

Também foram equivalentes o número de dissertações que trataram do tema Escola ou do tema Formação Profissional e Mundo do Trabalho, com três produções sobre cada um dos temas. Portanto, essas produções têm como características o fato de

partirem do real e do concreto, da práxis, da relação homem e sociedade em que os elementos socioeconômicos, políticos e sociais são indissociáveis.

De um modo delimitado, as que se localizam dentro da temática que envolve escola foram as produções D1, D3 e D4, que respectivamente tiveram como proposta investigar a prática pedagógica da EF escolar em três unidades escolares públicas da capital de Goiás; escola e modernidade; as influências do pragmatismo e da indústria cultural na EF.

No que diz respeito às dissertações vinculadas à discussão sobre formação profissional e mundo do trabalho, foi possível identificar as produções D9, D10 e D11, cujos interesses estão relacionados à contribuição da psicologia histórico-cultural para a formação de professores e a educação escolar; as concepções de professor e suas influências para a formação docente em EF na Região Centro-Oeste; trabalho e saúde docente na educação em pesquisas apresentadas e divulgadas nas produções acadêmicas em revistas Qualis A1 e trabalhos publicados em eventos de uma associação a nível nacional da PG, produzidas no período de 2004 a 2014.

As demais temáticas, identificadas em menor quantidade, como memórias da [EF] e esporte (D12 e D35), cujos interesses estão relacionados respectivamente à investigação das bases teóricas e conceituais educativas das diversas correntes da Pedagogia do Esporte; e sobre o papel que alunos egressos da primeira turma de formandos de EF da ESEFFEGO exerceram como professores da instituição posteriormente durante a década de 1960. Além dessas, há também as que englobam os movimentos sociais (D2 e D8) que tematizam na devida ordem sobre a participação política dos estudantes universitários goianos no movimento estudantil nos anos de 1960 a 1985 e detectou do refluxo vivido pelo referido movimento, a partir do golpe de 1964; a outra dissertação estudou as peculiaridades do curso de Pedagogia da Terra, oferecido aos militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, por duas universidades públicas, para refletir acerca de como esse movimento tem pautado nas últimas duas décadas do século XX sua luta em defesa da escolarização do trabalhador do campo. O tema gênero (D14) investiga, a partir da EF escolar, as questões de gênero no âmbito da prática pedagógica na possibilidade de romper com a lógica hegemônica do esporte, diversificando os conteúdos, questões que podem promover a equidade de gênero em todas as aulas. E, por fim, inclusão e diferença (D15), que analisa a inclusão escolar como uma ideologia da sociedade capitalista e aponta ser necessário que o

debate da inclusão escolar seja também uma crítica radical à sociedade capitalista para que de forma articulada vise a sua superação.

Em síntese, essas seis temáticas reforçam o entendimento de que há entre os docentes que atuam no curso de EF da ESEFFEGO diferentes perspectivas e interesses para a realização de estudos relacionados à EF, à educação, à cultura corporal, às práticas corporais, expressando a possibilidade de abrangência dessa área de conhecimento no que diz respeito à formação docente, aos movimentos sociais, às questões de gênero e à diversidade.

De todo modo, importante destacar que identificamos que em quatro dissertações (D13, D16, D32 e D33) não haver relação com a EF ou nelas não se aplicam aos temas da EF sistematizados pelos GTTs do CBCE. Embora se observe que essas produções foram defendidas em áreas que dialogam com a EF como as Ciências da Saúde, as Ciências Biológicas e as Ciências Humanas, elas possuem em comum o fato de terem temáticas de menor ou nenhuma interlocução com as questões pertinentes à EF. Nesse contexto, é preciso esclarecer que não tivemos acesso aos textos, como consta no Quadro 11, algo que restringe e limita o nosso processo de análise por termos apenas os seus títulos. Tivemos acesso somente a versão D32 que investigou o desenvolvimento de um sistema automatizado em lâmpada de fenda para medidas ceratométricas, o que explica o fato de ter sido defendida no PPG em Física Aplicada à Medicina e Biologia.

Adentraremos, agora, no desvelamento das temáticas identificadas nas seis dissertações dos docentes vinculados à UnU Quirinópolis apresentadas no Quadro 12. Para tanto, encontramos dados disponíveis de todas elas. Por meio da leitura exploratória vimos que três delas estabelecem relação ou tratam das temáticas da EF e citam o termo EF no título e/ou no corpo do texto. Elas são representadas pelas produções D36, D38, D39. Além disso, as outras três produções não citam o termo EF no título/texto, mas produzem relações com as temáticas de interesse da EF ou relacionado à cultura corporal: são as dissertações D37, D40, D41.

Os dados confirmam que as dissertações dos docentes da UnU Quirinópolis estão inseridas em duas áreas e chama a atenção a predominância das produções D36, D37, D38 e D39 realizadas na área das Ciências Humanas; D40, D41 e D27, realizaram pesquisas na área das Ciências da Saúde.

Quadro 12 – Caracterização das dissertações dos docentes da UnU Quirinópolis

Área de Conhecimento	Curso de Mestrado	Código	Palavras-chave	IES	Ano de conclusão
Ciências Humanas	Educação	D36	Estágio Supervisionado. Formação profissional. Prática de Ensino. Egressos. EF.	Centro Universitário Moura Lacerda	2006
		D37	Formação de professores em exercício. Professor reflexivo, Formação continuada. Pedagogia. Licenciatura.	Centro Universitário Moura Lacerda	2006
		D38	Educação Básica. Formação de Professores.	UFG	2014
	História	D39	História. Políticas Públicas. Educação. Educação Física.	UNESP	2012
Ciências da Saúde	EF	D40	Limiar de variabilidade da frequência cardíaca. Hipotensão pós-exercício. Óxido nítrico. Diabetes tipo 2. Idosas.	UCB	2012
	Atenção à Saúde	D41	Crianças, tabagismo passivo. Capacidade funcional. Estudo transversal.	PUC/GO	2016

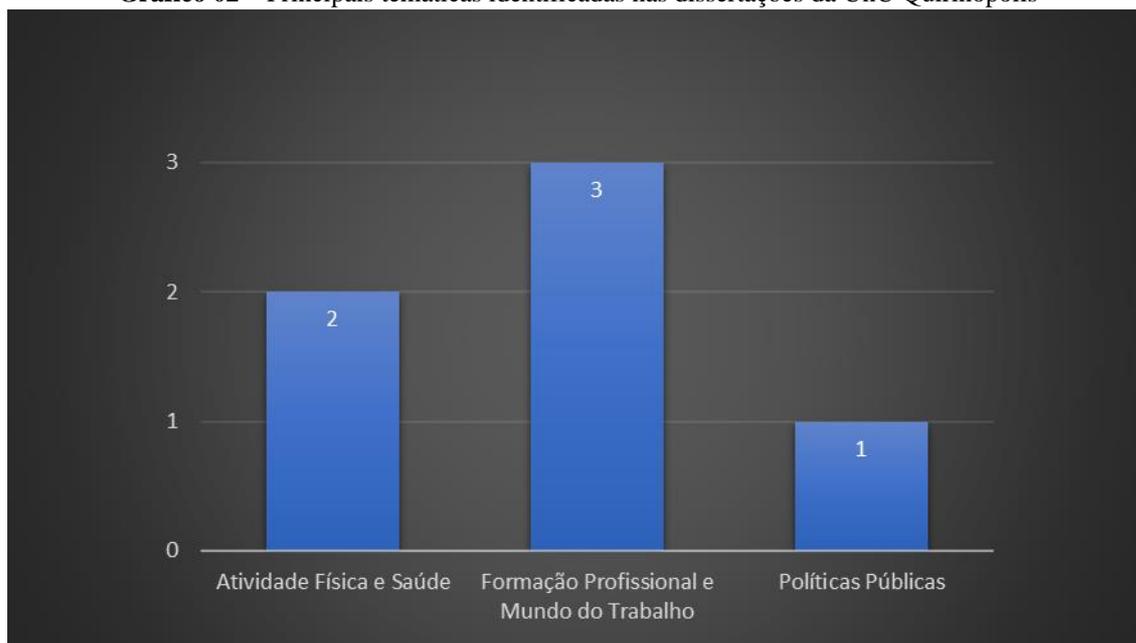
Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Entre as seis dissertações dos docentes da UnU Quirinópolis, identificamos três temáticas investigadas, conforme exposto no Gráfico 02, e destacamos a seguinte ordem de predominância temática, seguindo o critério de organização dos GTTs do CBCE:

formação profissional e mundo do trabalho (três); atividade física e saúde (duas); políticas públicas (uma).

É importante destacar o fato de haver entre os docentes dessa UnU maior interesse por estudos que abordam a formação profissional e mundo do trabalho em D36, D37, D38; seguidos pela temática atividade física e saúde na D40 e D41; por fim as políticas públicas discutidas em D39.

Gráfico 02 – Principais temáticas identificadas nas dissertações da UnU Quirinópolis



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

No que concerne às produções às quais relacionamos as temáticas formação profissional e mundo do trabalho, identificamos as discussões sobre: os benefícios da disciplina de Estágio Supervisionado na formação inicial em EF; a formação de professores em exercício na rede municipal de ensino na licenciatura plena parcelada; o mapeamento e análise da produção acadêmica de um PPGE de uma universidade pública federal em Goiás sobre EF na educação básica.

Já quanto à temática atividade física e saúde, as duas produções pontuam sobre a comparação e verificação da relação do exercício físico na frequência cardíaca e na pressão arterial em pessoas com uma comorbidade específica; a relação saúde versus doença, na exposição ao tabagismo de crianças matriculadas em escolas públicas de uma cidade em Goiás, e que se conecta aos fatores biológicos e ambientais. Por último, e não menos importante, a dissertação com a temática sobre políticas públicas, que

analisa as políticas públicas educacionais para EF em um município goiano de 1990 a 2010, bem como a implantação do curso de EF na UEG, Câmpus de Quirinópolis.

A maioria das produções dos docentes da UnU Quirinópolis está vinculada à área das Ciências Humanas e expressam um direcionamento específico para a EF no âmbito das discussões que perpassam pela formação inicial e continuada, e das políticas públicas à implementação da EF na educação básica e na educação superior, bem como apresenta discussões gerais sobre a educação como a formação de professores. Essa direção é contrária ao que é predominante entre as produções acadêmicas e científicas da EF, cuja centralidade está sobretudo nos estudos acerca da atividade física e saúde, da biodinâmica ou do treinamento esportivo. Esses elementos, de certa forma, podem mostrar um direcionamento do trabalho docente na relação do binômio teoria-prática, bem como da própria concepção de EF dessa UnU por meio de uma formação mais ampla dos futuros profissionais em EF.

No mais, esses dados esclarecem que, assim como aconteceu na UnU ESEFFEGO, as temáticas predominantes não são as inseridas na área das Ciências da Saúde, ou da área Ciências Biológicas, e sim as pertencentes às Ciências Humanas. Portanto, há uma centralidade nas questões que envolvem a produção do conhecimento sobre questões da EF no âmbito da cultura e do corpo, do educacional/escolar e das políticas públicas para formação inicial e continuada, contrariando, assim, os estudos já afirmados por (SILVA, 1997; SACARDO, 2012; SILVA, 2015; SILVA JÚNIOR, 2019) que seguem a predominância histórica na EF em sua grande maioria realizados na área das Ciências Biológicas e na área das Ciências da Saúde. Pelos dados coletados, a produção acadêmica *stricto sensu* tanto na UnU Quirinópolis quanto na UnU ESEFFEGO apresentam um diferencial. Isso, de certa maneira, cria um outro panorama do perfil da formação continuada a nível de *stricto sensu* dos professores que atuam no curso de EF da UEG nessas duas UnU.

No entanto, veremos a seguir, a partir dos dados presentes no Quadro 13, que na UnU Itumbiara há uma outra configuração de monopólio da área das Ciências da Saúde, diferentemente da UnU ESEFFEGO e da UnU Quirinópolis.

Nesse sentido, a produção D43 estabelece relação ou trata das temáticas da EF. Ela também cita o termo EF no título e/ou no corpo do texto. Além disso, D42 e D44 não citam o termo EF no título/texto, mas produzem relações com as temáticas de interesse da EF ou relacionado à cultura corporal. É nesse segmento que estão as dissertações D42, D44.

Quadro 13 – Caracterização das dissertações dos docentes da UnU Itumbiara

Área de Conhecimento	Curso de Mestrado	Código	Palavras-chave	IES	Ano de conclusão
Ciências da Saúde	EF	D42	Arginina. Óxido nítrico. Vasodilatação. Desempenho muscular.	UCB	2009
	Ciências Ambientais e Saúde	D43	Qualidade de vida. Perfil antropométrico. Nível de atividade física. Escolares. Excesso de peso.	PUC/GO	2014
	Ciências da Saúde	D44	Esporte. Atletismo. Performance. Domínios. Dimensões.	UFT	2018

Fonte:

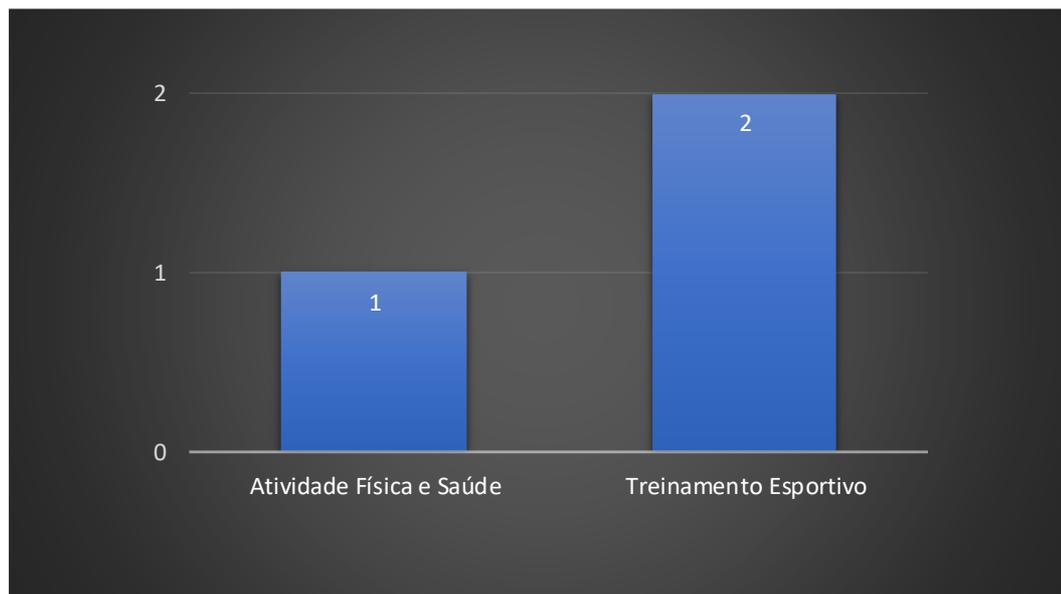
autora, 2023.

Elaboração da

Os dados confirmam a existência de duas temáticas entre as três dissertações dos docentes da UnU Itumbiara, do treinamento esportivo e da atividade física e saúde. As dissertações D42 e D44 são realizadas nos temas do treinamento esportivo e D43, na atividade física e saúde.

Em síntese, essas três dissertações apresentam uma concepção de EF de base biológica por relacionar os conhecimentos fisiológicos e anatômicos a suas discussões, mostrando a relação dos benefícios da suplementação alimentar para o desempenho muscular; da realização da atividade física para a saúde e a qualidade de vida; das contribuições da EF no âmbito escolar para a aquisição da parte dos estudantes de bons hábitos alimentares e da realização de exercício físico com o objetivo de melhorar a qualidade de vida deles.

No Gráfico 03 há uma dissertação com temática da atividade física e saúde e duas com a temática do treinamento esportivo.

Gráfico 03 – Principais temáticas identificadas nas dissertações da UnU Itumbiara

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

De um modo geral ao refletir sobre as produções acadêmicas a nível de mestrado dos docentes do curso de EF da UEG, é necessário ressaltar que as dissertações que foram produzidas na área das Ciências Humanas, particularmente em PPGE, estão entre as que trataram da EF a partir da relação das práticas corporais tanto no ambiente escolar como o não escolar, investigando o corpo e a corporeidade, a dança numa relação homem, sociedade e cultura. Já as pesquisas produzidas na área das Ciências da Saúde e da área Biológica são direcionadas predominantemente por discussões pautadas no aspecto biológico, anatômico, fisiológico e nutricional, não associando a relação dos fatores sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, predominam pesquisas que envolvem a relação do exercício físico e a saúde; suplementos alimentares e o aprimoramento de capacidades físicas; a ginástica e o desenvolvimento motor em crianças com alterações genéticas; o exercício físico e qualidade de vida de grupos específicos com o predomínio de testes físicos e genéticos.

Portanto, os dados confirmam um predomínio a nível de mestrado de pesquisas defendidas pelos professores do curso de EF das três UnU da UEG, realizado nas Ciências Humanas, com discussões que propõem a refletirem as questões educacionais com temáticas voltadas à Região Centro-Oeste e apresentam um viés crítico e reflexivo. Esses docentes do curso de EF, ao buscarem essa formação continuada em PPG com um viés fundamentado na formação humana, emancipatória, comprometidos com as discussões que pensam e questionam a educação, a EF, o corpo e a cultura, a formação

para o mundo do trabalho, sobre a educação básica e superior, acabam influenciando a formação dos discentes de EF das UnU da UEG por meio de posicionamentos críticos, reflexivos e emancipatórios, auxiliando a pensar a educação brasileira e a própria EF como área de conhecimento que pode contribuir com a educação básica com um direcionamento, na escola, de uma prática pedagógica pautada numa práxis significativa e transformadora, que ultrapasse a lógica do homem somente enquanto um corpo desassociado das questões econômicas, culturais, sociais e políticas.

- Caracterização da produção acadêmica em nível de doutorado dos docentes do curso de EF da UEG

Assim como realizado com as dissertações, iniciamos pelas teses dos docentes que compõem o quadro da UnU ESEFFEGO, seguindo pelos professores da UnU Quirinópolis, e por fim da UnU Itumbiara, tratando de destacar primeiramente as informações gerais dessas produções acadêmicas, conforme expostas no Quadro 14. Isso para auxiliar a identificação mais clara do perfil da formação dos docentes investigados, destacando a área de conhecimento e os cursos aos quais as produções se vinculam, bem como o período e as IES em que foram realizadas.

Quadro 14 – Caracterização das teses dos docentes da UnU ESEFFEGO

Área de Conhecimento	Curso de Doutorado	Código	Palavras-chave	IES	Ano de conclusão
Ciências Humanas	Educação	T1	EF. Produção do conhecimento. Formação profissional. Movimento histórico. Pensamento hegemônico	PUC/GO	2010
		T2	Ensino desenvolvimental. Educação esportiva. Aprendizagem de voleibol. Ensino de voleibol. Metodologia do Ensino de EF	PUC/GO	2013
		T3	Educação do corpo. Indústria Cultural. Ditadura Militar	UNIMEP	2013
		T4	Educação. Goianidade. Ideologia.	UFG	2014
		T5	Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório. Formação de Professores. EF. Pragmatismo. Razão Instrumental. Semiformação Cultural.	UNIVERSIDADE DE COIMBRA	2015
		T6	Corpo. Indústria. Cultural. Formação Humana.	UFG	2017
		T7	Educação Integral. Ensino Médio. Omnilateralidade. Politecnia.	UFG	2018
		T8	Movimentos sociais. Educação do campo. Formação de professores.	PUC/GO	2019
		Sociologia	T9	Juventude. Ensino Médio. Sociologia. Crise.	UFG

		T10	Mixed Martial Arts; masculinidades; descontrole controlado; comunidades imaginadas; mercado de bens simbólicos	UFG	2016
Multidisciplinar	Performances culturais	T11	Performances Culturais. Afro-brasileiro. Conhecimento Compartilhado. Patrimônio Imaterial	UFG	2021
		T12	Congada, Memória. Práticas Corporais Cultura Negra. Performances Culturais.	UFG	2021
Ciências da Saúde	EF	T13	Texto indisponível	UCB	2009
	Ciencias de la actividad física y del deporte	T14	Texto indisponível	Universidad de León	2010
	Ciências da Saúde	T15	Adolescentes. Pressão arterial. Hipertensão arterial. Perfil metabólico. Ecodopplercardiograma.	UFG	2013
		T16	Não foram identificadas	UFG	2015
		T17	Grupo com ancestrais do continente Africano. Estado Nutricional. Anemia. Sobrepeso. Dislipidemia. Contagem de leucócitos	UFG	2016
		T18	Sedentarismo. Estudo de coorte. Tabagismo. Etilismo. Peso corporal	UFG	2020

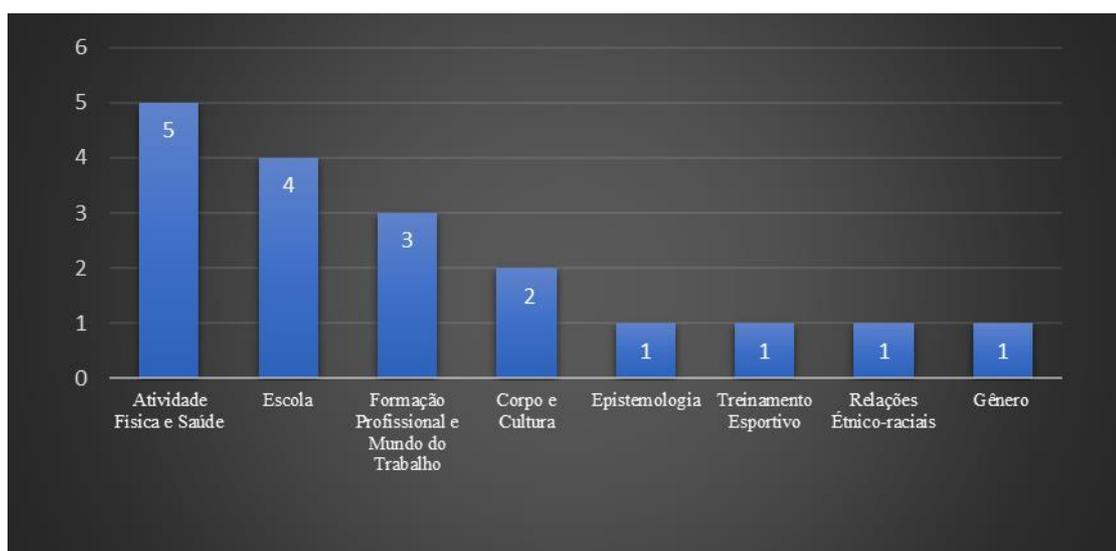
Fonte: Elaboração da autora com base em dados disponíveis nas teses, 2023.

Entre as 18 teses dos docentes da UnU ESEFFEGO foi possível identificar por meio da leitura exploratória que 09 estabelecem relação ou tratam das temáticas da EF, e citam o termo EF no título e/ou no corpo do texto, representadas pelas produções T1, T2, T4, T5, T6, T8, T10, T12, T14. Além disso, 09 produções não citam o termo EF no título/texto, mas produzem relações com as temáticas de interesse da EF com a cultura corporal, representadas pelas teses T3, T7, T9, T11, T13, T15, T16, T17, T18.

Evidenciamos que entre o total de 18 teses apresentadas no Quadro 14, em 04 consideramos apenas a análise do conteúdo presente nos títulos/resumo, haja vista que não conseguimos acesso ao texto completo dessas produções, ou porque foram publicadas em período anterior à disponibilização de plataformas virtuais para repositórios de bibliotecas, ou porque os próprios autores não permitiram a publicação e disponibilização das produções nos repositórios ou em outras plataformas de busca. Especificamente, as três teses com texto completo indisponível para acesso on-line são T3, T13, T16 e T18. Por essa razão, para a construção do Quadro 14 e para a análise das temáticas das teses, não contamos com as informações das palavras-chave e do resumo das produções mencionadas, exceto a T3 que tivemos acesso ao resumo e as palavras-chave.

Apresentamos, em seguida, o Gráfico 04 que contém os dados referentes às principais temáticas identificadas nas 18 teses dos docentes da UnU ESEFFEGO, considerando como referência a organização temática dos GTTs do CBCE.

Gráfico 04 – Principais temáticas identificadas nas teses da UnU ESEFFEGO



Fonte: Elaboração da autora com base nas teses analisadas, 2023.

Entre as 18 teses dos docentes da UnU ESEFFEGO, destacamos, conforme exposto no Gráfico 04, a seguinte ordem de predominância temática: cinco relacionadas à atividade física e saúde; quatro relacionadas à escola; três relacionadas à formação profissional e mundo do trabalho; duas relacionadas ao tema corpo e cultura; uma relacionada à epistemologia; uma relacionada ao treinamento esportivo; uma relacionada às relações étnico-raciais e uma relacionada ao gênero.

Os dados confirmam a existência de uma predominância de produções relacionadas ao tema atividade física e saúde, com o total de cinco produções, representadas pelas teses T13, T15, T16, T17, T18, todas defendidas na área da Ciências da Saúde entre 2009 e 2020. Esses dados revelam a possibilidade de haver entre os docentes dessa UnU maior interesse por estudos que abordam o corpo humano fundamentado no binômio saúde/doença numa perspectiva anátomo-fisiológica, indo ao encontro da predominância entre as produções acadêmicas e científicas da EF, cuja centralidade está sobre estudos acerca da atividade física e saúde, da biodinâmica ou do treinamento esportivo.

De um modo amplo e geral, nas produções às quais relacionamos as temáticas atividade física e saúde, identificamos discussões que abordam: alteração musculoesquelética em idosos; treinamento em uma modalidade esportiva de alto nível; aferição da pressão arterial em um grupo etário; o uso de esteroides anabolizantes no treinamento físico; e estado nutricional e de higiene em grupos etários e étnico específico; e o progresso do sedentarismo no corte temporal de mais de uma década em um município. Com efeito, essas produções apresentam uma concepção de homem a partir de um corpo biológico, anatômico, fisiológico, nutricional e funcional, o qual está deslocado de questões que inserem e atravessam esse corpo para além desses elementos fragmentados como, por exemplo, as questões sociais, culturais, econômicas e políticas.

No que diz respeito às teses que abordam a temática que envolve a escola, elas estão identificadas pelas produções T2, T4, T8, T9, que respectivamente tiveram como proposta: investigar o ensino de uma modalidade esportiva a partir da teoria do ensino desenvolvimental; a modernização do estado de Goiás; a implantação dos Centros de Ensino em Período Integral para o ensino médio na capital do Estado de Goiás; juventude no ensino médio público na capital goiana. Vale destacar que as pesquisas que foram inseridas na temática escola não tematizam sobre a EF ou sobre as práticas corporais ou sobre a cultura corporal, mas discutem sobre educação básica inseridas nas questões regionais do Estado de Goiás, numa dimensão ampla de formação humana que ultrapassa ao entendimento somente do biológico, do anatômico ou do fisiológico.

Entre as teses as quais relacionamos à temática corpo e cultura estão a T3 e a T12, as quais estão fundamentadas num debate teórico e conceitual da área das Ciências Humanas e Multidisciplinar, englobando, assim, as discussões relacionadas à cultura corporal, tais como: a educação do corpo num programa do governo federal; a compreensão das práticas corporais em participantes de matrizes de duas origens étnicas a partir das memórias dos participantes.

No que concerne às produções que relacionamos as temáticas formação profissional e mundo do trabalho, estão as teses T5, T6 e T7, nas quais identificamos discussões sobre: formação de professores de EF na modalidade à distância; a formação de professores a partir do estágio supervisionado; e o trabalho docente na educação superior.

Em menor proporção há o interesse pela temática do treinamento esportivo na tese T14, com a discussão central sobre capacidades físicas em jogadores de alto nível de uma modalidade esportiva; pela temática da epistemologia, na tese T1, com a finalidade de investigar a constituição histórica da EF a partir da produção do conhecimento presente nos anais de dois eventos científicos; a tese com temática nas Relações Étnico-raciais, identificada como T11, que discute a interpretação das práticas performáticas patrimoniais negras de grupos afro-brasileiros de um município goiano; e, por fim, a T10 que relacionamos à temática gênero e fundamenta-se no debate teórico das Ciências Sociais, ao discutir sobre a corporificação da masculinidade em praticantes de lutas corporais.

Em síntese, identificamos que quando somamos o panorama nas pesquisas defendidas no doutorado com temáticas em atividade física e saúde e treinamento esportivo, estas possuem maior quantitativo em relação à temática corpo e cultura, que predominou nas investigações no mestrado. No entanto, as pesquisas defendidas na área das Ciências Humanas e na Multidisciplinar que tematizaram sobre a EF, a cultura corporal, as práticas corporais, a formação de professores de EF, o trabalho docente mantém o predomínio nas investigações dos professores da UnU ESEFFEGO.

Por último, os dados apresentados nos permitem visualizar uma aquarela da produção acadêmica *stricto sensu* tanto das 35 dissertações que ocorreram em diferentes cursos e grandes áreas do conhecimento, com uma diversidade de temática. No doutorado, o quantitativo se reduz a 18 teses e demonstra que somente a metade dos 35 mestres titularam-se doutores, no recorte temporal de 2009 a 2021. Isto é, em pouco mais de uma década não houve a formação continuada de todos os mestres, o que pode refletir algumas questões e contradições como a não valorização docente na jovem UEG por meio do estímulo e incentivo remuneratório, com bolsas e licenças, pois a produção acadêmica dos docentes de

uma IES representa os sujeitos e as condições concretas e reais de quem compõem essa instituição, bem como a sua produção acadêmica e científica.

Em sequência, conforme Quadro 15, abordaremos os dados das 3 (três) teses da UnU Quirinópolis.

Quadro 15 – Caracterização das teses dos docentes da UnU Quirinópolis

Área de Conhecimento	Curso de Doutorado	Código	Palavras-chave	IES	Ano de conclusão
Ciências Humanas	Educação	T19	Educação. EF. Educação Infantil. Bibliometria.	UFSCar	2020
	Educação Escolar	T20	Ensino superior. Interiorização do ensino superior. UEG. Educação superior. Expansão do ensino superior	UNESP	2019
Ciências da Saúde	EF	T21	Exercício aeróbio. Exercício resistido. Artes marciais. Doenças cardiovasculares.	UCB	2016

Fonte: Elaboração da autora com base nas teses analisadas, 2023.

Entre as três teses dos docentes da UnU Quirinópolis, foi possível identificar, por meio da leitura exploratória, que duas estabelecem relação ou tratam das temáticas da EF, como também citam o termo EF no título e/ou no corpo do texto⁶⁸, representadas pelas produções T19 e T20. Além disso, uma produção, representada pela tese T21, não cita o termo EF no título/texto, mas produz relação com as temáticas de interesse da EF ou relacionado à cultura corporal.

⁶⁸ Utilizou-se a ferramenta de pesquisar com o termo “EF” e foi considerado a citação desse termo na tese pelo menos uma vez no corpo do texto da tese de forma contextualizada.

Apresentamos, em seguida, o Gráfico 05 que contém os dados referentes às principais temáticas identificadas nas 3 (três) teses dos docentes da UnU Quirinópolis a partir dos GTTs do CBCE.

Gráfico 05 – Principais temáticas identificadas nas teses da UnU Quirinópolis



Fonte: Elaboração da autora com base nas teses analisadas, 2023.

Entre as três teses dos docentes da UnU Quirinópolis, destacamos, conforme exposto no Gráfico 05, a seguinte ordem de predominância temática, seguindo o critério de organização dos GTTs do CBCE: uma relacionada à atividade física e saúde; uma relacionada à epistemologia e uma relacionada às políticas públicas.

A produção em que relacionamos à temática atividade física e saúde é identificada como T21 e tematiza sobre binômio exercício físico/doença; já a produção que identificamos que se relaciona à temática epistemologia é identificada como T19 e investiga a educação infantil e a EF na produção acadêmica de 1993-2016. Por último, sobre políticas públicas, identificamos a tese T20, que analisa a implantação e reestruturação do ensino superior público estadual em um município goiano.

Como é apresentado no Quadro 16, na UnU Itumbiara identificamos somente um docente doutor, que realizou essa formação na área das Ciências da Saúde, no PPG em Ciências da Saúde, com a predominância temática relacionada a atividade física e saúde. Trata-se de uma produção que só consideramos para análise do conteúdo presente no título, haja vista que não conseguimos acesso ao texto completo, uma vez que o autor não permitiu a publicação e disponibilização da produção nos repositórios ou em outras plataformas de busca.

Quadro 16 – Caracterização das teses dos docentes da UnU Itumbiara

Área de Conhecimento	Curso de Doutorado	Código	Palavras-chave	IES	Ano de conclusão
Ciências da Saúde	Ciências da Saúde	T22	Não foram identificadas	UFG	2020

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Mediante a apresentação temática das teses dos docentes do curso de EF da UnU ESEFFEGO, da UnU Quirinópolis e da UnU Itumbiara, foi possível compreendermos como é a configuração da formação desses docentes pela relação das temáticas investigadas com os objetos de investigação da EF e também da educação, evidenciando que apresentam predominantemente discussões sobre as questões relacionadas à cultura corporal e às práticas corporais na contemporaneidade, à epistemologia, à formação de professores, às políticas públicas para a educação superior, à escola, às relações étnico-raciais, e não somente a objetos que sempre tiveram predomínio no processo formativo de docentes com formação inicial em EF, como as concepções pautadas nos fundamentos das Ciências Biológicas e nas Ciências da Saúde (VENTURA, 2010). Isso, de certa forma, pode demonstrar as mudanças de paradigmas quanto aos interesses temáticos e objetos de investigação da produção de conhecimento em EF pelos professores que compõem o curso de EF da UEG, o que pode refletir também na configuração da produção acadêmica em EF na Região Centro-Oeste.

Podemos pressupor também que esse quantitativo menos expressivo de pesquisas defendidas na área das Ciências da Saúde, onde localizam-se também os PPGEF vinculados à Área 21 da CAPES, podem estar associadas à ausência histórica destes programas no Estado de Goiás, ou especificamente na capital do estado.

Observa-se que tal cenário nos permite resgatar o que foi apresentado no segundo capítulo dessa pesquisa, sobre o primeiro doutorado em EF da Região Centro-Oeste ter sido criado somente em 2005, na UCB/DF, com área de concentração em atividade física, saúde e desempenho humano, instituição na qual foi defendida a tese do primeiro docente a alcançar o título de doutor vinculado ao corpo docente da UnU ESEFFEGO, em 2009, de acordo com o Quadro 14. Desde então, passados 12 anos, os docentes da UEG continuaram buscando o desenvolvimento da formação no doutorado em outras áreas de conhecimento, podendo ser inclusive pela falta de maior acesso e espaço em programas específicos da área em Goiás, como o caso das duas últimas teses defendidas em 2021, ambas defendidas no PPG em Performances culturais da UFG. Isso pode explicar o fato de o maior quantitativo de teses defendidas por esses docentes serem em PPG das Ciências Humanas, especificamente no doutorado em Educação, na Sociologia, bem como na área Multidisciplinar, no doutorado de Performances culturais da UFG localizada em Goiânia.

Nesse contexto, essa aquarela nos faz corroborar os estudos de Sacardo (2012) ao explicar sobre o processo histórico da produção científica em EF na Região Centro-Oeste a nível de teses defendidas, tanto em PPGE e nos PPGEF, ao afirmar que essa produção está em pleno desenvolvimento e expansão. Ressalta-se, ainda, que essas produções analisadas apresentavam distinções epistemológicas em relação as primeiras teses. Por isso, a pesquisadora pondera que ainda não se pode “falar de um perfil ou tendência de uma produção científica consolidada, mas em consolidação, pois, a partir de sua gênese e desenvolvimento, observamos características de uma produção que já exprime seus interesses, conflitos e hegemonia no campo” (SACARDO, 2012, p. 146).

E é nesse contexto histórico que consideramos como necessária uma análise epistemológica das produções acadêmicas dos docentes do curso de EF da UEG.

Tendo realizado a análise sobre as características das produções acadêmicas dos docentes, especialmente no que diz respeito às temáticas estudadas, torna-se possível aprofundarmos na leitura e interpretação dessas fontes bibliográficas, com vistas a destacarmos os elementos que nos ajudam responder a um dos nossos objetivos, que aponta para compreender não apenas o desenvolvimento da produção acadêmica (dissertações e teses) dos docentes do curso de EF da UEG, como também os fundamentos lógicos e epistemológicos que as sustentam, e como tais fundamentos contribuem para revelar um posicionamento relacionado à EF.

A produção dessa análise se desenvolve no quarto e último capítulo dessa dissertação, no qual nos dedicamos a promover um estudo dos aspectos que compõem os fundamentos lógicos e epistemológicos das produções acadêmicas que selecionamos, dentro do quantitativo geral, como recorte e amostra representativa da formação em nível *stricto sensu* dos docentes do curso de EF da UEG.

CAPÍTULO 4

A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEG

[...] las formas de conocimiento residen una la actitud de una sujeto que se posiciona em el mundo y produce su lectura particular de una circunstancia. Por lo tanto, toda forma de conocimiento presenta una determinada lectura del mundo.

(Maria de Lourdes Pinto de Almeida, 2013, p. 584)

A produção da historicidade que veio percorrendo a exposição dessa pesquisa nos permitiu chegar a este capítulo sustentando o entendimento de que as produções acadêmicas (dissertações e teses) representam claro exercício de manifestação humana para responder a determinadas necessidades e finalidades. Como trabalho, portanto, são produzidas em condições materiais e históricas específicas e, necessariamente, seu desenvolvimento expressa as formas e os meios mais desenvolvidos pelos quais os docentes e pesquisadores tem buscado para responder demandas pessoais, sociais e científicas, a partir de caminhos que possam contribuir para a própria transformação de quem realiza esse trabalho, como também para a transformações da realidade que aparece como objeto a ser estudado, investigado e interpretado.

Esse entendimento é reforçado quando, pela análise dos dados que viemos expondo ao longo da pesquisa, compreendemos que as produções acadêmicas dos professores que atuam no curso de EF da UEG apresentam maior expressividade a partir do contexto histórico em que esse curso se insere como parte da constituição da UEG no Estado de Goiás. Essa expressividade está identificada com o maior avanço do número de professores que passaram investir na qualificação da formação em nível *stricto sensu*, ainda que essa formação não pudesse ocorrer especificamente na área da EF, considerando os fatos já relatados.

Os trabalhos realizados pelos professores, manifestados a partir das suas produções acadêmicas, são reflexos, portanto, das determinações históricas, econômicas e políticas que constituem a realidade na qual são produzidos. O que esses trabalhos expressam, enquanto avanços ou limitações, não apenas nos permite relacioná-los com as contradições que constituem o meio e o contexto no qual são elaborados e desenvolvidos, como também, de algum modo, contribuem para nos ajudar a compreender o próprio desenvolvimento histórico e os desafios que este vem se apresentando ao longo do tempo.

Somente pelo movimento histórico é possível apreender elementos que expliquem, por exemplo, o fato da maioria dos docentes que atuam no curso de EF da UEG terem realizado suas formações em nível *stricto sensu* em outras áreas de conhecimento, evidenciando o caráter amplo e interdisciplinar da própria EF, que permitiu, inclusive, que esses docentes realizassem mestrado e doutorado em diversos cursos, sendo a maioria vinculados à área das ciências humanas. Este movimento, muito provável, foi determinante para uma maior expressão de dissertações e teses relacionadas à temática corpo e cultura, quando verificamos o conjunto de dados referente às quatro UnU da UEG que oferecem curso de EF.

A análise dos dados realizada até o terceiro capítulo também nos permitiu compreender que os determinantes que se colocaram no processo de desenvolvimento da formação em nível *stricto sensu* dos docentes do curso de EF da UEG podem também ter contribuído para o fato de termos um quantitativo pouco expressivo de produções acadêmicas que tenham tratado de modo mais específico e preciso sobre a própria EF ou sobre algum elemento que constitui a área e a cultura corporal, como objeto de conhecimento. Ainda que as produções, tanto de dissertações como de teses, tenham se relacionado com temáticas que se articulam à discussão científica da área, chamou a atenção o fato de poucas delas darem destaque ou fazerem menção à própria EF, seja nos títulos, resumos ou mesmo no corpo do texto.

Essa análise nos motivou a avançar na investigação sobre as produções acadêmicas dos docentes do curso de EF da UEG, a compreender os fundamentos lógicos e os aspectos epistemológicos que têm dado sustentação a esses trabalhos. Entendemos que esse movimento investigativo nos permite, ao atender ao objetivo dessa pesquisa de mestrado, apreender não apenas a caracterização e os elementos qualitativos que têm estruturado as produções acadêmicas, mas também revelar sobre a formação dos docentes que constituem e estruturam o curso investigado, a lógica de pensamento em que se fundamentam (formal ou dialética) e seu posicionamento sobre a própria EF.

4.1 Sistematização da análise epistemológica das produções acadêmicas dos docentes do curso de EF da UEG

Partindo do entendimento de que toda produção acadêmica, em função da sua vinculação científica, requer trato, aprofundamento e exposição de ideias e conceitos, que necessariamente se fundamentam em uma determinada teoria do conhecimento científico, reconhecemos que devem sustentar uma compreensão específica acerca do objeto que está

sendo investigado, o que, por sua vez, articula-se com uma concepção de ciência, de homem e realidade.

Isso significa dizer que as produções acadêmicas são trabalhos que contribuem para expressar e reforçar posicionamentos científicos, teóricos, históricos e ideológicos. Reverberam ideias e reflexões que podem tornar mais evidente uma forma mais específica e particular de se compreender a realidade ou determinado objeto que compõe essa realidade. Produzem conhecimentos que, conforme vimos com Kopnin (1972), no primeiro capítulo dessa pesquisa, só podem ser alcançados por meio da reflexão, apresentando as ideias pelas quais se consegue explicar os objetos investigados.

Nesse sentido, realizar um estudo sobre os conhecimentos produzidos e apresentados por meio de produções acadêmicas deve ser entendido como uma análise ou investigação epistemológica. E essas pesquisas qualificadas como investigações epistemológicas captam da epistemologia elementos que possibilitam conhecer: a) os diversos pressupostos implícitos nas pesquisas; b) os tipos de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas numa determinada área do saber; c) suas tendências metodológicas; d) pressupostos epistemológicos e ontológicos; e) concepções de ciência (SILVA, 1997; SILVA, 2013).

A epistemologia representa o campo da filosofia das ciências, “é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico das ciências” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 27). Isso implica necessariamente a análise científica sobre a produção científica (metaciência), como o caso de produções acadêmicas (dissertações e teses), impondo rigor interpretativo e reflexivo sobre os elementos que constituem o pensamento científico e como ele se apresenta numa produção ou num conjunto de produções científicas. Nesse sentido,

La epistemologia tiene por objeto el estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidade, valor y límites del conocimiento científico. Como “meta-análisis”, la epistemologia se configura, entonces, como el análisis del análisis, es decir, el estudio de las condiciones que hicieron posible el conocimiento que se alcanzó. Se trata entonces, desde el punto de vista epistemológico, de comprender qué tipo de conocimiento es aquel que se tiene o se busca. (SAVIANI, 2013, p. 496-497)

Considerando a compreensão apresentada por Saviani (2013) sobre epistemologia, temos o entendimento, portanto, que a investigação epistemológica deve produzir uma análise ou avaliação qualitativa de um conhecimento que foi produzido ou que se busca dentro de um determinado tempo e marco histórico e social. Nessa direção, concordamos com Sánchez Gamboa (1998) de que é preciso, ao investigar um conjunto de produções acadêmicas,

considerar que esta produção é composta pela relação entre o lógico e histórico, que diz respeito a sua estrutura, os elementos que a constituem e as condições históricas que permitiram sua materialização. Isto porque “a relação entre esses elementos nos apresenta um conhecimento sobre as características, não apenas de cada pesquisa em particular, mas do movimento do pensamento que a sustenta e da tendência científica na qual se posiciona” (SILVA, 2013 *apud* VIEIRA, 2017, p. 41).

Esses autores nos colocam a compreender os fundamentos lógicos que constituem o conhecimento científico que foi elaborado, como o caso de produções acadêmicas (dissertações e teses), interpretando seus objetivos, possibilidades, legitimidade e confiabilidade. Também nos compromete a refletir sobre o tipo de conhecimento alcançado, o que inclui considerar o entendimento sobre a teoria científica ou tendência epistemológica a qual este conhecimento se vincula, o que necessariamente requer identificar e refletir sobre as concepções assumidas, seus pressupostos e posicionamentos científicos defendidos. Assim,

a correlação entre o lógico e o histórico, tem sempre uma relação com o real. “Por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento...O lógico...é a reprodução da essência do objeto e da história de seu desenvolvimento no sistema de abstrações” (KOPNIN, 1978, p. 183). O pensamento apropria-se do real reproduzindo seu processo histórico em toda sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa; o lógico é o reflexo do histórico em forma de abstração, em sistema articulado de categorias ou em forma de teoria (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 38).

Cada produção acadêmica, portanto, como trabalho produzido num determinado tempo histórico, reflete uma totalidade, um contexto e as condições históricas do tempo vivido. Por isso ela é constituída por uma lógica interna, cujo desvelamento e interpretação é possível por meio de procedimentos científicos que podem contribuir para entender os conceitos, as ideias e os fundamentos teóricos presentes na produção acadêmica que, por sua vez, nesse caso, é entendida e tomada como objeto científico de uma investigação epistemológica (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). Por conseguinte,

começamos por transformar os textos das pesquisas em fatos científicos através de um sistema de obtenção de dados, os quais são considerados como tais, na medida em que têm um substrato concreto e apontam para um dos traços da realidade a que se referem (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 43).

Nesse processo de obtenção de dados por meio da análise de produções acadêmicas e científicas, a investigação epistemológica busca dar destaque à reflexão e interpretação dos elementos críticos-reflexivos que contribuem para evidenciar os critérios de cientificidade e a estrutura de uma pesquisa, como a abordagem metodológica, as opções teóricas, os fundamentos epistemológicos, as formas de pensar e interpretar o objeto científico e a relação produzida entre o sujeito e o objeto que está sendo conhecido e investigado (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014).

Trata-se de uma investigação cuja essência é bibliográfica e interpretativa, na perspectiva em que busca, considerando um determinado conjunto de produções científicas, a interpretação crítica acerca dos seus fundamentos, que incluem os fundamentos lógicos implícitos nas produções acadêmicas, os tipos de pesquisas e tendências metodológicas, como também as concepções de ciência (epistemologia) e os pressupostos gnosiológicos e ontológicos (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014). Este movimento, conforme Lapati (1981), citado por Silva e Sánchez Gamboa (2014), é fundamental para acompanharmos o desenvolvimento científico de uma determinada área de conhecimento, pois, além contribuir com críticas e interpretações, possibilita a tomada de conhecimento acerca do que vem sendo produzido num determinado tempo ou contexto histórico, como o caso das produções acadêmicas dos docentes que atuam no curso de EF da UEG.

Ressaltamos que as primeiras propostas de investigações epistemológicas no Brasil, segundo Silva (2013), foram apresentadas por Silvio Ancízar Sánchez Gamboa na sua dissertação em 1982, intitulada como “Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional”, defendida na UnB, ampliadas posteriormente na sua tese de doutorado em 1987, intitulada “Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas”, na UNICAMP. Especificamente na área da EF, as primeiras contribuições foram de Rossana Valéria de Souza e Silva na sua dissertação intitulada “Mestrados em [EF] no Brasil: pesquisando suas pesquisas”, defendida na UFSM em 1990, e ainda na sua tese de doutorado, intitulada “Pesquisa em [EF]: determinações históricas e implicações epistemológicas”, defendida na UNICAMP em 1997.

Os referidos estudos foram fundamentais para nos fornecer uma base científica sistematizada e segura referente à realização de investigações epistemológicas. A partir desse acúmulo científico e teórico, Silva e Sánchez Gamboa (2014, p. 59) conseguiram produzir uma síntese onde afirmam que a investigação epistemológica deve ser orientada por uma

matriz epistemológica⁶⁹, proposta pelos autores como estrutura metodológica que pode guiar ou “servir de referência para a análise epistemológica de pesquisas nas ciências da ação”, como o caso das pesquisas na área da educação, a qual essa dissertação se vincula.

A matriz epistemológica está organizada por categorias, definidas pelos autores como estruturas que podem auxiliar o processo de investigação epistemológica, construindo análises quem levem em consideração tanto os fundamentos lógicos e os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos das produções acadêmicas e científicas, como também os aspectos que correspondem aos elementos históricos e sociais que são sustentados por estas produções. Para que isso seja possível, de modo sistematizado, é preciso compreender como tais produções se apresentam e se relacionam com a totalidade, de modo que a matriz epistemológica seja um elemento orientador, e não definido como esquema rígido e prefixado que não pode ser superado. Conforme exposto pelos autores (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014), com o apoio dessa matriz, espera-se que a investigação consiga apreender os elementos lógicos e históricos, e a partir deles se possa alcançar uma síntese que permita apresentar respostas sobre as concepções e os pressupostos definidos acerca de um determinado objeto do conhecimento científico.

Todavia, considerando que nessa pesquisa propomos avançar para trabalhar essencialmente com os fundamentos lógicos e epistemológicos, como também os pressupostos gnosiológicos e ontológicos das produções acadêmicas dos professores que atuam no curso de EF da UEG, apoiados e subsidiados nas orientações apresentadas nas categorias que compõem a matriz epistemológica proposta por Silva e Sánchez Gamboa (2014), definimos por uma análise epistemológica que pudesse nos auxiliar a alcançar os seguintes elementos nas pesquisas:

- Fundamentos lógicos referentes à exposição do objeto de estudo, problema de pesquisa e objetivo de pesquisa.
- Fundamentos lógicos referentes à exposição dos aspectos técnicos/metodológico (tipos de pesquisa, técnicas de coleta e/ou análise dos dados) e dos aspectos teóricos (autores referências).

⁶⁹ A chamada “matriz epistemológica” proposta por Silva e Sánchez Gamboa (2014) representa uma reestruturação e aperfeiçoamento da então “Matriz Paradigmática” apresentada anteriormente por Sánchez Gamboa na sua dissertação e na tese de doutorado. Justificada pelos autores como tentativa de agregar à análise epistemológica os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, para além dos elementos lógicos relacionados às técnicas, metodologias, teorias e epistemológicas. Na matriz epistemológica, portanto, buscaram articular os fundamentos lógicos e históricos-sociais (concepções de mundo, homem e sociedade).

- Fundamentos epistemológicos: teorias do conhecimento e métodos científicos, “critérios de cientificidade, implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas” (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 59).
- Pressupostos gnosiológicos: “critérios de objetividade e subjetividade: relação sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível). Como o objeto é tratado ou construído: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar” (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 60).
- Pressupostos ontológicos: concepções de homem, sociedade, educação/formação e EF.

Para nossa investigação, tais elementos foram organizados e sistematizados no instrumento metodológico que produzimos para o registro da leitura analítica, a partir de uma planilha intitulada “Análise epistemológica” (Anexo), que subsidiou nosso processo de seleção, organização, leitura e a análise das produções acadêmicas, considerando a busca e a identificação de: área de conhecimento; PPG; UnU da UEG; código; título; ano; instituição; temática (GTT); objeto de investigação; problema de pesquisa; objetivo de pesquisa; metodologia (tipos de pesquisa, técnicas de coleta e análise dos dados); conceitos e principais autores; principais conclusões e contribuições para a EF; fundamentos epistemológicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos (concepções de realidade/mundo, história (teleologia), de homem/sociedade, de educação formação, e de EF).

Essa análise considerou a expressiva quantidade de produções acadêmicas (44 dissertações e 22 teses)⁷⁰ que compõe o universo da formação *stricto sensu* dos docentes das quatro UnU da UEG que ofertam o curso de EF, as quais já expusemos ao longo dos capítulos que compõem essa pesquisa. Entendemos a necessidade de impor recortes, fundamentais para que seja possível, a partir um quantitativo específico e reduzido, realizar uma leitura aprofundada dos textos, tal como a pesquisa tipo bibliográfica e a análise epistemológica exigem.

O primeiro recorte, referindo-se à formação *stricto sensu* e à profundidade teórica que esta formação pode representar, levou-nos a optar apenas pela seleção e análise das teses de doutorado dos docentes do curso de EF da UEG pelo fato de serem produções acadêmicas mais atualizadas e por dizerem mais sobre o autor da tese quanto a configuração recente desse corpo docente. Essa definição foi estabelecida por considerarmos também a necessidade de uma amostra mais reduzida, e porque se tratam de produções que representam o conjunto de

⁷⁰ Nessa amostra foi considerado o quantitativo dos docentes para 2022 das três UnU da UEG, antes do chamamento dos novos concursados aprovados no concurso em 2022.

investigações científicas que podem alcançar maior expressividade teórica, científica e epistemológica, como também maior divulgação no campo acadêmico e científico.

Já o segundo recorte, considerando a necessidade de reduzirmos ainda mais a amostra para a análise epistemológica que será apresentada nesse capítulo, dentre as 22 teses dos docentes do curso de EF da UEG, optamos por aquelas que apresentaram ou expressaram de forma explícita o interesse em analisar, refletir ou discutir sobre a própria EF como área de conhecimento, ou sobre algum objeto de estudo que compõe o conjunto de conhecimentos da referida área, sem deixar de fazer referência à ela ao longo do texto.

A partir do processo de leitura seletiva, tal como proposto por Lima e Miotto (2007, p. 41), como parte da pesquisa tipo bibliográfica, em que se “procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa”, tratamos de identificar e selecionar, dentre as 22 teses aquelas que, pelo título, palavras-chave ou resumo, apresentassem os termos: “EF”; “ensino de EF”; “educação do corpo”; “esporte”; “formação de professores de EF”; ou “práticas corporais”. Isso nos permitiu alcançar o total de oito produções acadêmicas, que sugerem interesse e preocupação com questões específicas da EF ou a relação desta área com a educação, a cultura e as práticas corporais de modo geral.

Ao selecionar estas produções, tratamos de reconhecer os dados já anteriormente apresentados no segundo e terceiro capítulo, como a vinculação com área de conhecimento, curso, instituição, ano de publicação e temática, mas também a estrutura e organização das teses, como forma inicial de análise do texto completo. Isso possibilitou destacar que uma das teses não poderia compor a amostra, visto que sua publicação escrita não foi autorizada pela autora e por isso encontra-se indisponível para acesso.

Desse modo, o término no processo de leitura exploratória e seletiva das produções dos docentes do curso de EF da UEG, considerando os dois critérios estabelecidos como recorte, possibilitou-nos definir e selecionar sete teses (T01, T02, T05, T06, T10, T19 e T12), sendo seis de docentes vinculados à UnU ESEFFEGO e uma de docente vinculado à UnU Quirinópolis. Para compor a amostra que será investigada no processo de análise epistemológica, apresentam-se as informações no Quadro 17.

Quadro 17 – Teses selecionadas como amostra para análise epistemológica

PPG / Área de Conhecimento	UnU UEG	Cód	Ano	Instituição	Temática (GTT)
Educação / Ciências Humanas		T01	2010	PUC/GO	Epistemologia

	ESEFFEGO	T02	2013	PUC/GO	Escola
		T05	2015	UNIVERSIDADE DE COIMBRA	
		T06	2017	UFG	Formação Profissional e Mundo do Trabalho
	Quirinópolis	T19	2020	UFSCar	Epistemologia
Sociologia/Ciências Humanas	ESEFFEGO	T10	2016	UFG	Gênero
Performances Culturais//Multidisciplinar		T12	2021		Corpo e Cultura

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Destaca-se, na amostra alcançada, a reduzida quantidade de teses de doutorado dos docentes do curso de EF da UEG que apresentam, de forma explícita no título, palavras-chave ou resumo, relação mais específica com discussão que envolve a EF ou outros termos relacionados à área. Interpretamos que este dado está relacionado ao fato de a maior parte da formação no doutorado ter sido realizado em PPG de outras áreas de conhecimento. Dentre o total de 22 teses, somente 03 foram defendidas em PPGEF, e estas acabaram não sendo selecionadas como parte da nossa amostra porque não atenderam aos critérios estabelecidos, haja visto que tratam de questões muito específicas relacionadas à temática da atividade física e saúde, como classificação de sarcopenia em idosos, trabalho de treinamento de força em atletas de alto rendimento e efeitos agudos e crônicos de exercício físico em indivíduos com diabetes.

Outro dado a ser considerado está relacionado ao fato das sete teses que compõe a amostra e atendem ao critério de seleção estabelecido terem sido produzidas majoritariamente na área das Ciências Humanas, principalmente em cursos de doutorado de educação. Ademais, temos, ainda, uma tese em curso de doutorado de Sociologia e uma tese em curso de performances culturais, este vinculado à área de conhecimento multidisciplinar.

De todo modo, a amostra se justifica por entendermos que, pela análise epistemológica, considerando as produções que expressam de forma mais clara a relação com a EF, será possível apreender os fundamentos lógicos, epistemológicos e os pressupostos gnosiológicos e ontológicos que têm sustentado as investigações realizadas pelos docentes do curso de EF da UEG, ao mesmo tempo que podem contribuir para revelar o posicionamento e a concepção que os referidos docentes têm apresentado e sustentado sobre a EF.

A análise epistemológica, exposta nesse capítulo, seguiu com a realização das duas últimas etapas de leitura, que Lima e Miotto (2007) consideram fundamental no movimento investigativo da pesquisa tipo bibliográfica: leitura reflexiva e leitura interpretativa. Tratam-se de etapas de leitura de maior densidade, correspondentes à integralidade do texto, que requer mais aprofundamento e sistematização de dados e informações que possam contribuir para revelar as produções e interpretar o que estas contribuem e alcançam como sínteses acerca do objeto que buscaram investigar.

Destacamos que na realização da leitura reflexiva, nos coube a realização de um estudo crítico das sete teses selecionadas, buscando apreender e destacar os elementos que caracterizam cada produção, especialmente aqueles que correspondem ao posicionamento de cada autor acerca dos elementos que compõe a matriz epistemológica (fundamentos lógicos e epistemológicos). Em sequência, na realização do processo de leitura interpretativa, tratamos de produzir reflexões que pudessem contribuir para destacarmos os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, bem como as concepções que sustentam as pesquisas, movimento este que, segundo Lima e Miotto (2007, p. 41), “requer um exercício de associação de idéias, liberdade de pensar”, construindo uma ação analítica e interpretativa.

A partir dessas leituras, tratamos de coletar os conteúdos presentes nas teses, sistematizando-os como dados, os quais também utilizamos para alimentar a planilha intitulada “Análise epistemológica” (Anexo). Esse instrumento, além de contribuir para organizar os dados, foi entendido como ferramenta por meio da qual buscamos nos sustentar para organizar a análise e alcançar reflexões importantes no processo de exposição dos dados e das análises.

Ao realizar esse movimento analítico e reflexivo, considerando os conteúdos referentes tanto aos fundamentos lógicos e epistemológicos, como os pressupostos gnosiológicos e ontológicos das teses selecionadas, tratamos de realizar interpretações que nos permitissem, num primeiro momento, definir e organizar as teses a partir dos seus fundamentos epistemológicos. Ao fazer isso, buscamos realizar a aproximação das teses com alguma das teorias do conhecimento⁷¹ científico que tem guiado e subsidiado a produção acadêmica e científica, especialmente na área da Educação e na EF: o positivismo, a fenomenologia, o materialismo-histórico-dialético e a teoria pós-moderna.

Tais teorias, compreendidas também como fundamentos epistemológicos e científicos (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987), repercutem uma das lógicas de pensamento (formal ou dialética), bem como os pensamentos filosóficos (idealista ou materialista) que dedicamos a compreender no primeiro capítulo. Elas permanecem assegurando o problema fundamental da filosofia: o ser versus a matéria, o ser versus o pensamento. Na dimensão ontológica, elas seguem questionando se é o ser que determina o pensamento ou se é o pensamento que determina o ser. Na dimensão gnosiológica, as teorias mencionadas enfrentam o desafio de responder se é o objeto ou se é o sujeito o princípio fundamental no conhecimento humano.

Essas proposições teóricas e epistemológicas são a base do pensamento científico na contemporaneidade, por contribuir com o desenvolvimento dos numerosos modelos científicos. Aliás, essas abordagens se diferenciam pela articulação lógica que organiza e integram, em torno de uma concepção epistemológica, vários níveis de abrangência desde as técnicas, os métodos e as teorias, e ao realizar essa articulação, define uma forma de fazer ciência (CHAVES, 2005; SACARDO, 2012). Para fazer a fundamentação dessa articulação lógica ao redor de uma concepção epistemológica específica, situam-se

os pressupostos gnosiológicos que se referem às teorias do conhecimento que dão suporte a essas epistemologias e os pressupostos ontológicos que explicam concepções gerais sobre a compreensão da realidade ou de mundo e concepções sobre o espaço, o tempo e o movimento que qualificam essas visões de mundo. De igual forma, esses pressupostos se referem à compreensão de homem e de sociedade que fundamentam todo o processo da produção do conhecimento, entendida como uma relação concreta e dinâmica do homem com a natureza (CHAVES-GAMBOA, 2005, p. 64).

⁷¹ Essas teorias científicas são utilizadas no campo educacional, e na própria análise da produção científica em EF. Sánchez Gamboa, por sua vez, as classificou em: empírico-analíticas ou positivistas, as fenomenológico-hermenêuticas ou historicistas e as críticos-dialéticas ou materialistas históricas (CHAVES, 2005). A partir da pesquisa de Sacardo (2012) consideramos também a necessidade de tratar do neomarxismo como decorrente do materialismo histórico-dialético, e ainda a teoria pós-moderna, como veremos adiante nesse capítulo.

O trabalho investigativo que seguirá sendo exposto nesse capítulo, portanto, envolveu a necessidade de relacionar as teses selecionadas e seus conteúdos com os pressupostos científicos que fundamentam o positivismo, a fenomenologia, o materialismo-histórico-dialético ou a teoria pós-moderna, o que só foi possível, primeiramente, a partir de um resgate teórico acerca de cada uma dessas teorias, buscando compreendê-las, apreendendo como sugerem um modo de compreensão da realidade e como estabelecem caminhos para se produzir o conhecimento. Isso tudo, seguido de um trabalho interpretativo, por meio do qual buscamos identificar elementos presentes nas teses que nos auxiliaram a confirmar a aproximação com os fundamentos epistemológicos de uma das teorias do conhecimento científico.

Todo o processo, que envolveu a sistematização e a interpretação dos dados, nos permitiu, no que se refere à aproximação das teses com as teorias do conhecimento científico, identificar a vinculação ao positivismo, com temática relacionada à epistemologia; a fenomenologia, com temática relacionada à formação profissional e mundo do trabalho; ao materialismo histórico dialético, com temáticas respectivamente relacionadas à epistemologia, à escola e à formação profissional e mundo do trabalho; e a teoria pós-moderna, com temáticas respectivamente relacionadas à gênero e à corpo e cultura.

No Quadro 18 apresentamos a sistematização e a organização das teses a partir de suas vinculações com os fundamentos epistemológicos de uma das teorias do conhecimento científico, buscando também expor a temática, o objetivo de estudo e algumas referências teóricas que foram utilizadas nessas produções para subsidiar o desenvolvimento de conceitos, ideias e fundamentos para realização da investigação à qual os autores se propuseram. Isso porque compreendemos que a definição do objeto e a vinculação teórica podem ser definidores na construção da sustentação epistemológica de qualquer investigação. Elas expressam o posicionamento epistemológico do autor, o modo como compreende a realidade e como tratou de compreender o objeto que foi investigado, garantindo-nos maior segurança na análise e interpretação que realizamos.

Quadro 18 – Caracterização das teses pelas teóricas do conhecimento científico

Cód	Ano	Instituição	Temática (GTT)	Objeto de estudo	Fundamento Epistemológico	Referências que expressam a vinculação epistemológica
T01	2010	PUC/GO	Epistemologia	Identificado e compreendido pela pesquisadora: A produção do conhecimento e a formação profissional em EF a partir dos Anais do Congresso Brasileira de Ciências do Esporte (CONBRACE) de 1987 a 2009 e do Simpósio Internacional de Ciências do Esporte de 1988 a 2008, ancorada na literatura dialético/crítica	Explicitado pelo autor da tese: Materialismo Histórico-dialético	Kuenzer (2002); Marx e Engels (2006); Saviani (2007); Vázquez (1977).
T02	2013	PUC/GO	Escola	Identificado e compreendido pela pesquisadora: Intervenção pedagógica planejada de voleibol no programa de escolinhas esportivas da Faculdade União de Goyazes na cidade de Trindade, em Goiás.	Explicitado pelo autor da tese: Materialismo Histórico-dialético	Davydov (1981); Leontiev (2004); Vygotsky (1996).

T05	2015	UNIVERSIDADE DE COIMBRA	Formação Profissional e Mundo do Trabalho	Identificado e compreendido pela pesquisadora: A formação e o desenvolvimento do curso de EF na modalidade de educação à distância.	Identificado e compreendido pela pesquisadora: Fenomenologia	Nóvoa (2006); Pimenta (2006); Santos (2003); Zeichner (1996).
T06	2017	UFG	Formação Profissional e Mundo do Trabalho	Explicitado pela autora da tese: “conjunto de teses e dissertações produzidas a partir da temática de estágio e formação de professores de [EF]” (T6, p. 136).	Identificado e compreendido pela pesquisadora: Materialismo Histórico-dialético	Adorno (2010); Adorno e Horkheimer (1985); Horkheimer (2002); Marx e Engels (2002).
T19	2020	UFSCar	Epistemologia	Identificado e compreendido pela pesquisadora: A produção acadêmica sobre educação infantil e EF	Identificado e compreendido pela pesquisadora: Positivismo	Ariès (2014); Ferreira Jr e Bittar (1999); Rizzo (2003); Sayão (2002).
T10	2016	UFG	Gênero	Explicitado pelo autor da tese: “masculinidades que emergem de interações entre lutadores (T10, p. 18).	Identificado e compreendido pela pesquisadora: Pós-moderna	Bauman (2001); Brah (2006); Lévi-Strauss (1957); Wacquant (2002).
T12	2021	UFG	Corpo e Cultura	Identificado e compreendido pela pesquisadora:	Identificado e compreendido pela	Beck; Giddens; Lash (1997); Bourdieu (2008); Castells

				Processos de evocação de memórias entre os(as) congadeiros(as) da festa da João Vaz (Goiânia-GO)	pesquisadora: Pós-moderna	(1999); Giddens (1991; 1997).
--	--	--	--	--	------------------------------	-------------------------------

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Importante destacar que as referências apresentadas, relacionadas a cada uma das teses no Quadro 18, foram selecionadas por entendermos que expressam o fundamento teórico das produções e permitem relacionar as teorias do conhecimento científico também apresentadas no quadro. Entretanto, a partir da leitura integral dos textos, outros elementos foram considerados para que tivéssemos condições de expor a vinculação epistemológica de cada tese, como o problema de pesquisa, objetivos, metodologia, conceitos e concepções, que, por sua vez, serão apresentados adiante.

Outro elemento também considerado nos momentos de leitura reflexiva e interpretativa dos textos foi a identificação do posicionamento dos autores das teses. Buscamos identificar se, em algum trecho ou capítulo da produção acadêmica, os autores declaram ou não a vinculação com algum fundamento epistemológico, tratando de reconhecer inclusive se anunciam algum método de pesquisa. E ao realizar essa análise foi possível identificar que somente as teses T01 e T02 deixam explícito que a investigação realizada está sustentada e orientada pelos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético. Já nas demais produções acadêmicas essa explicitação não foi identificada ou reconhecida nos textos.

A exposição e análise do conjunto de dados que compõe a análise epistemológica das teses selecionadas como parte da nossa amostra segue nos próximos itens que compõem este capítulo, por onde buscaremos compreender os fundamentos epistemológicos que orientam cada uma das teorias do conhecimento científico (positivismo, fenomenologia, materialismo histórico dialético e a pós-modernidade), como também reconhecer os fundamentos lógicos e os pressupostos gnosiológicos e ontológicos das teses analisadas, a fim de interpretá-las, reconhecendo as aproximações que revelam com as referidas teorias.

4.2 O positivismo

Segundo Triviños (2019), a gênese do positivismo remonta ao empiricismo⁷² da antiguidade clássica. Todavia, a efetividade dessa corrente, quanto a sua fundamentação e sistematização, é marcada inicialmente no século XVI ao XVIII, especificamente a partir dos pensadores Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679) e David Hume (1711-1776). Na perspectiva de responder o problema fundamental da filosofia, o positivismo constitui uma tendência filosófica que se insere na concepção do idealismo subjetivo.

⁷² Do grego, *empeiria* – experiência – afirma que a única fonte de nossos conhecimentos é a experiência, recebida pelos nossos sentidos, e que o conhecimento empírico é suficiente para conhecer a verdade. Locke, Hume, Condillac e Stuart Mill são os principais empiristas (BAZARIAN, 1994, p. 99).

Nesse sentido, os idealistas subjetivos não acreditam na capacidade humana de conhecer a ‘coisa em si’- o que ainda não é conhecido-, a essência das coisas e os problemas metafísicos-transcendentais, ou seja, eles negam que é possível o homem conhecer o mundo e, com isso, a ciência deve limitar-se ao positivamente dado, isto é, ao estudo dos fenômenos imediatos da experiência (TRIVIÑOS, 2019; BAZARIAN, 1994). Ao fazerem isso, eles combatem o materialismo filosófico, devido ao esforço do materialismo filosófico “em derivar da materialidade todo e qualquer ser”. Dessa forma, sempre existe, nesses idealistas, uma visão de mundo que nega somente “a ‘presunção materialista’ de explicar o mundo por si mesmo” (LUCKÁS, 2018, p. 54). Em outros termos, os positivistas negam a realidade e, por isso, são antirrealistas.

No processo evolutivo do desenvolvimento histórico do positivismo, identificam-se três momentos evolutivos: o positivismo clássico, o empiriocriticismo e o neopositivismo, sendo que possui uma série de matizes – o positivismo lógico, o empirismo lógico, o atomismo lógico, a filosofia analítica, o behaviorismo e o neobehaviorismo.

O positivismo clássico, responsável por rejeitar o pensamento advindo da metafísica, teve Augusto Comte (1798-1857) como fundador. Além dele, destacaram-se Littré, Spencer e Mill. Já o empiriocriticismo e o neopositivismo foram formalizados no final do século XIX e início do XX (TRIVIÑOS, 2019).

O filósofo francês Augusto Comte, discípulo de Condorcet e Saint Simon, foi o fundador do positivismo. Ele foi considerado o primeiro a transformar a visão de mundo positivista num sistema conceitual e axiológico para defender a ordem estabelecida, isto é, os interesses da sociedade burguesa. Sobre a palavra positivo, na concepção de Comte, ela remete ao entendimento de que

o espírito humano deve investigar sobre o que é possível conhecer, eliminando a busca das causas últimas ou primeiras das coisas. [...] nada que não seja destinado ao aperfeiçoamento individual ou coletivo deve ficar de lado [...] a filosofia positiva deve guiar o ser humano para a certeza, distanciando-o da indecisão; deve elevá-lo ao preciso, eliminando o vago, tão contrário da filosofia tradicional [...] a filosofia tem por objetivo não destruir, mas organizar” (TRIVIÑOS, 2019, p. 35).

Segundo Löwy (2000), Karl Marx, em nota escrita no seu primeiro livro do Capital, no ano de 1867, expressou que “[...] Augusto Comte e sua escola procuraram demonstrar a eterna necessidade dos senhores do capital; eles teriam, tão bem quanto e com as mesmas razões, podido demonstrar a eterna necessidade dos senhores feudais” (LÖWY, 2000, p. 24).

Em relação ao pensamento filosófico de Comte, havia nele três preocupações centrais. A primeira referia-se a uma filosofia da história. Ela, ao explicar historicamente a passagem do espírito humano, criou a Lei dos Três Estados⁷³, que possui como estágios do pensamento humano: o teológico, o metafísico e o positivo. A segunda preocupação tratou da classificação e fundamentação das ciências: matemática, astronomia, física, química, fisiologia e sociologia. A terceira buscava a elaboração de uma disciplina em que fosse possível estudar os fatos sociais (sociologia), que inicialmente foi nomeada de física social. Logo, os pressupostos epistemológicos e ontológicos do positivismo se fundam numa concepção de ciência experimental e matemática (TRIVIÑOS, 2019; SEVERINO, 2007).

Na época de Comte, o idealismo alemão dominava o pensamento europeu. Por isso o positivismo foi uma reação à filosofia idealista alemã (Kant, Hegel). Nesse contexto, “a filosofia positivista se colocou ao extremo oposto da especulação pura, exaltando, sobretudo, os fatos” (TRIVIÑOS, 2019, p. 34)

Segundo Triviños (2019), a única realidade que o positivismo aceita é a dos fatos que podem ser observados, ou seja, daqueles imediatos da experiência. Assim, eles são o único objeto da ciência. Para atingir a descoberta das relações entre as coisas nas ciências sociais, foram criados instrumentos e estratégias (questionários, escalas de atitudes e de opinião, tipos de amostragem dentre outras) para tal finalidade, e foram privilegiadas estatísticas, as quais garantiram que o conhecimento deixasse de ser subjetivo e alcançasse a objetividade científica, o que conduziu à eliminação total de indagações, cabendo ao investigador estudar os fatos e estabelecer “relações entre eles, pela própria ciência, [...] Não está interessado em conhecer as consequências de seus achados” (TRIVIÑOS, 2019, p. 36-37).

Foi nesse sentido, que adotou-se a expressão com base no espírito positivo da neutralidade da ciência, ou a naturalidade da ciência natural, sendo que compete ao pesquisador científico positivista investigar, de forma desinteressada, as possíveis consequências advindas da realidade. Ademais, compete a ele dizer o que sejam as coisas, a partir da verificação, não devendo ultrapassar esse limite, ou seja, ele deve descrever a realidade, sendo imparcial com os seus resultados, não imprimindo nenhum juízo de valor, de tal forma que o investigador deve ficar de fora do objeto que investiga, garantindo, assim, a neutralidade científica (TRIVIÑOS, 2019).

⁷³ Segundo Severino (2007), o estágio teológico é próprio da infância da humanidade, porquanto o espírito deixa-se guiar pela superstição; no estágio metafísico, próprio da adolescência da humanidade, o espírito se guiava pela imaginação; no positivo, o guia do espírito é a observação dos fatos.

No empiriocriticismo destaca-se a contribuição de Richard Avenarius (1843-1896) e a do físico Ernst Mach (1838-1916) (TRIVIÑOS, 2019; DELLA FONTE, 2010). O termo empiriocriticismo foi criado por Richard Avenarius (1843-1896) com a finalidade de mostrar “uma teoria da experiência pura que precede a distinção entre o físico e o psíquico” (DELLA FONTE, 2010, p. 83), a qual é atingida somente pelas sensações, que são elementos primários, porque somente elas podem ser compreendidas como existentes, o que impossibilitaria que tanto o materialismo como o idealismo pudessem conhecê-la (DELLA FONTE, 2010). Nesse sentido,

tanto Avenarius como Mach defendem a economia de pensamento para a teoria do conhecimento, ou seja, uma representação simples do factual, baseada na ideia de que o mundo, as coisas, os corpos são complexos de sensações [...] A coisa em si, que existe independentemente do sujeito, é impensável e incognoscível, pois está fora da experiência. O conteúdo das sensações não é o mundo objetivo (DELLA FONTE, 2010, p. 83).

O empiriocriticismo afirma não existir uma realidade objetiva, por se algo impossível de saber. Para seus filósofos, “as coisas são o que se sente, e não algo misterioso por trás da sensação” (DELLA FONTE, 2010, p. 84). É isso que Avenarius, em sua teoria do conhecimento, fazia. Ele “excluía completamente a realidade existente em si” (LUKÁCS, 2018, p. 47). Ademais, tanto Avenarius quanto Mach, ao compreenderem que as sensações são os elementos primários, confirmam o rompimento do sujeito e do objetivo, da coisa e da consciência, caracterizando, assim, a essência do empiriocriticismo (DELLA FONTE, 2010).

Lukács (2018) explica que, no século XIX, surgiu uma corrente idealista no positivismo, que não estava direcionada somente contra o materialismo, mas tinha a intenção “de criar um meio filosófico que extraditasse do campo do conhecimento toda visão de mundo, toda ontologia” (LUKÁCS, 2018, p. 54), ou seja, que fosse um terreno neutro. Para tamanha façanha, essa corrente recua a Mach e Avenarius e “quis construir uma nova filosofia científica que excluísse toda ontologia” (LUKÁCS, 2018, p. 54).

Em sua terceira fase, entendido como neopositivismo, foi subdividido em positivismo lógico e empirismo, ambos em relação direta com os fundamentos advindos do Círculo de Viena⁷⁴, como o princípio da verificação e da demonstração da verdade. Assim, definiu-se

⁷⁴ O Círculo de Viena foi formado no início da década de 20 por um grupo de pensadores, como reação à filosofia idealista e especulativa que, era praticada nos centros de estudos da Alemanha naquela época, o Círculo de Viena (Wiener Kreis) teve como principais influências as ideias dos positivistas Ernst Mach e Auguste Comte, a lógica de Russell, Whitehead, Peano e Frege, bem como os novos paradigmas da física contemporânea, especialmente as descobertas de Einstein. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9607/9607_4.PDF

que só “será verdadeiro aquilo que é empiricamente verificável, [de modo que] toda afirmação sobre o mundo deve ser confrontada com o dado” (TRIVIÑOS, 2019, p. 37).

Segundo Lukács (2018), o neopositivismo admite a matemática como a única forma definitiva e existente de decifração dos fenômenos. Isso acontece porque a lógica matemática é a sua linguagem, uma vez que, além de ser o instrumento com a maior precisão e realizar a mediação indispensável “para a interpretação física da realidade física [, ela é fundamentalmente] a expressão ‘semântica’ última, puramente ideal, de um fenômeno significativo para o ser humano, mediante a qual este, de agora em diante, pode ser manipulado praticamente ao infinito” (LUKÁCS, 2018, p. 50), ou seja, há uma anuência dos resultados da lógica matemática e a matematização geral das ciências, “e, dessa forma, amplia o terreno neutro de Mach-Avenarius, conferindo-lhe aparência de objetividade, mas sem abandonar o horizonte idealista-subjetivo do antigo positivismo (as sensações, os elementos)” (DELLA FONTE, 2010, p. 92). Isso resulta em uma nova ciência da semântica. No entanto, “a questão da realidade existente em si não pode, mesmo com esse método aparentemente tão exato, ser excluída das ciências exatas” (LUKÁCS, 2018, p. 55).

Por isso o neopositivismo, do ponto de vista científico, despreza e ignora os questionamentos que partem de uma realidade existente em si, da visão de mundo, porque, para eles, elas não possuem relevância quanto ao critério de cientificidade e, assim, são excluídas do domínio da ciência. Isto é,

a ciência comporta-se em relação a esses problemas – ontológicos – de modo completamente neutro [...] como hipótese, a formulação ‘mais provável’, matematicamente mais simples e ‘mais elegante’ exprime tudo aquilo de que a ciência necessita, em seu grau respectivo de desenvolvimento, para dominar (manipular) os fatos (LUKÁCS, 2018, p. 50).

Outra característica do neopositivismo refere-se à renúncia voluntária que ele faz a uma visão de mundo. Segundo o autor, “isso ocorre pela negação da relação das ciências com a realidade existente em si” (LUKÁCS, 2018, p. 52), ou seja, ele nega que a gênese da atitude científica humana é a realidade existente em si e que ela é o problema central da vida cotidiana, da práxis humana, que opera pelo espelhamento da realidade existente em si “na consciência predominante em cada época: essas concepções atuam sobre os diversos conteúdos e formas da práxis humana” (LUKÁCS, 2018, p. 75), em outras palavras, da categoria ontológica trabalho. O predomínio a nível mundial do neopositivismo, na formação

das novas concepções de mundo, acontece pela adoção de uma postura de rejeição à ontologia.

Contudo, representantes essenciais do positivismo e do neopositivismo elevaram a manipulação à categoria de método científico, dominando a filosofia científica pela manipulação do conhecimento. Isso surgiu por meio da matematização da ciência, da interpretação matemático-formal das fórmulas matemáticas referentes à realidade e da crescente difusão da semântica da lógica matemática, algo que atua metodologicamente na vida social, política e econômica. Nessa perspectiva, Lukács (2018, p. 58-59) explica que “o inteiro sistema do saber é elevado à condição de instrumento de uma manipulabilidade geral de todos os fatos relevantes”. No entanto, “os fatos possuem sua própria lógica- nem sempre formal”.

Della Fonte (2010) explica que no campo educacional há uma hegemonia da tendência vinculada a uma prática imediata, algo que é alinhado aos interesses manipulatórios do capital, os quais, por não terem apenas cunho epistemológico, mas ético e político, segundo a autora, “infiltra[m] desde a formação docente às definições do que e como ensinar. A fim de não ratificar essa retração teórica e esses comprometimentos, a pesquisa educacional enfrenta o desafio de combater os atuais ceticismos” (DELLA FONTE, 2010, p.97).

Com o apoio em Löwy (2000), faz-se necessário destacar que, ainda que em seu desenvolvimento tenha ganhado novos delineamentos e interpretações filosóficas, o positivismo enquanto método de pesquisa e disciplina científica tem Émile Durkheim (1858-1917) como representante, embora seja Comte o criador do termo sociologia. É reconhecido que as ideias de Durkheim derivam diretamente de Comte, uma vez que, para eles, as leis da sociedade não diferem das leis que direcionam o resto da natureza e que o método que serve para descobri-las é o método das outras ciências. Apesar disso, foi Durkheim que tratou de estabelecer e sistematizar a lógica positivista para investigar os fatos sociais.

Para Durkheim (2007), no seu livro *As regras do método sociológico*, a nova ciência, enquanto mecanismo de controle para investigar a verdade sobre a realidade, deveria considerar os fatos sociais como coisas/fatos naturais, portanto, capazes de serem submetidos às leis naturais, à lei social natural. Nesse sentido, seria algo anticientífico desejar interromper, ou transformar, por exemplo, a desigualdade social.

Pode-se acrescentar que o positivismo se caracteriza pela observação dos fatos como único objeto da ciência, desde que seja possível observá-los, de modo que as causas dos fenômenos não sejam levadas em consideração. Esse pensamento do espírito positivo promoveu o entendimento que ficou conhecido como a neutralidade da ciência, ou o que

Löwy (2000) chamou de doutrina da neutralidade axiológica do saber, isto é, a compreensão de que conhecimento científico deve ser neutro. Para cunhar esse termo, sustentou-se na defesa de que “o investigador estuda fatos, estabelece relações entre eles, pela própria ciência não está interessado em conhecer as consequências de seus achados” (TRIVIÑOS, 2019, p. 36-37).

Löwy (2000) propôs estudar sobre o domínio das concepções positivistas nas ciências sociais. Ao fazer isso, destaca que o positivismo nega e ignora, no campo conceitual e teórico, o conhecimento histórico-social do conhecimento, bem como a relação existente entre conhecimento científico e classes. Por isso, compreendeu o positivismo como “uma sociologia do conhecimento científico, [cuja] análise da relação entre o saber e as classes sociais são contraditórias com o quadro metodológico fundamental do positivismo” (LÖWY, 2000, p. 18).

Por fim, na perspectiva de destacar as implicações do positivismo para a definição e organização do desenvolvimento do pensamento científico, destacamos que ele, como teoria do conhecimento e como método de investigação, é estruturado em um sistema coerente e operacional, fundamentado metodologicamente em três axiomas: o primeiro afirma que a sociedade é regida por leis naturais, que são invariáveis e apartadas da vontade e da ação humanas, e que na vida social a harmonia natural reina; o segundo concebe que a sociedade é epistemologicamente assimilada pela natureza, ou seja, há um naturalismo positivista que garante que a sociedade seja estudada pelos mesmos métodos e processos que são utilizados pelas ciências da natureza; o terceiro aplica-se à ideia de que tanto as ciências da sociedade como as da natureza “devem-se limitar-se à observação e à explicação casual dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos” (LÖWY, 2000, p. 17). Por essa razão é que se fala em uma dimensão positivista na ciência ou no desenvolvimento de uma pesquisa, quando um ou outro destes três axiomas está integrado em uma investigação metodológica distinta do positivismo.

Destaca-se, ainda, o uso do termo variável na metodológica investigativa do positivismo, a partir do entendimento de unidade metodológica entre a ciência natural e a ciência social, que abarca tanto os fenômenos da natureza quanto os da sociedade. Reafirma-se o entendimento que esses fenômenos são conduzidos por leis invariáveis, permitindo medir as relações entre os fenômenos e os testes de hipóteses e o estabelecimento de generalizações. Isso é garantido a partir da operacionalização da variável, ou seja, ela ter um significado específico e verificável (LÖWY, 2000).

4.2.1 *O positivismo revelado na produção acadêmica*

A relação com o fundamento epistemológico positivista foi reconhecida em uma tese. Trata-se da produção identificada como T19, defendida no PPGE/ UFSCar, no ano de 2020, tendo a epistemologia como temática, com estudo cujo objeto de investigação foi “a produção científica sobre Educação Infantil na interface com a [EF], advinda de teses e dissertações defendidas em [PPGE] e [PPGEF] do país” (T19, p. 7).

A partir da leitura da referida tese, buscando identificar e compreender elementos que correspondem aos fundamentos lógicos definidos pela autora, entendemos que o modo como o objeto de investigação foi delimitado e analisado contribuiu para que ele fosse tratado de modo descritivo, desarticulado com a totalidade, como um todo separado e isolado do contexto ao qual ele se vincula (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006), movimento este que, na nossa compreensão, acabou sendo explicado por não apreendermos ao longo do texto a realização de aprofundamento das análises e interpretações dos dados coletados. Ademais, vale, também, a própria exposição que a autora realiza sobre sua metodologia de pesquisa, ao dizer que se trata de uma pesquisa exploratória descritiva “que envolve técnicas padronizadas de coleta de dados, registros que analisam e interpretam fatos e fenômenos (variáveis), sem que o pesquisador neles interfira ou os manipule” (T19, p. 40).

Reconhecemos que o modo como o objeto de investigação foi recortado e tratado pode ter contribuído para uma análise fragmentada. Sobre esse processo de delimitação do objeto de estudo nas pesquisas com vinculação a uma concepção positivista de ciência, Sánchez Gamboa (2006, s/p) explica que

uma vez delimitado o todo e definido como o universo empírico de observação, o processo caminha em direção das partes que o integram (método analítico); identifica parte (variáveis) e as relaciona entre si seguindo os princípios da causalidade. A nomenclatura utilizada para identificar essa causalidade, como variáveis independentes (causa e estímulo) e variáveis dependentes (efeito, resposta) indicam esse caminho que deve ser percorrido. O entorno ou contextos (variáveis independentes) são abandonados, separados ou controlados. O caminho é percorrido na direção do todo às partes. Dessa forma se pretende explicar o fenômeno.

Vale destacar que, historicamente, esse modo de se pensar um objeto de investigação e organizar metodologicamente a pesquisa tem sido hegemônico na área da EF. Como identificado por Sacardo (2012, p. 155), nos PPGEF há um predomínio de pesquisas que

tratam de temáticas relacionadas à atividade física e saúde, fundamentadas epistemologicamente nas teorias positivistas e neopositivismo. Isso também é confirmado por Ventura (2010), quando, a partir de uma pesquisa empírica sobre a produção científica na área da EF brasileira, afirma que ela se destaca pelo viés positivista, comparada com o acúmulo em outras abordagens epistemológicas.

A pesquisa de Ventura (2010) contribui ainda revelando que entre os pesquisadores ligados ao positivismo não há preocupações “com os inúmeros problemas que a área vem tendo que enfrentar nestas últimas décadas, como as políticas públicas para a formação profissional e as resoluções para a intervenção pedagógica e profissional dos egressos dos cursos de graduação, no campo escolar e não escolares” (VENTURA, 2010, p. 196). Este processo que pode ser percebido também na tese T19, que, ao tratar da temática epistemologia, restringe-se a levantar as contribuições com a realização de um estudo bibliométrico, com poucos avanços para a construção de uma análise qualitativa e interpretativa, que leve em consideração a relação do objeto com a totalidade na qual ele está inserido.

A autora da tese T19 não se posiciona explicitamente sobre o fundamento epistemológico que sustenta sua investigação. No entanto, foi a análise sobre os fundamentos lógicos apresentados e sobre os critérios de cientificidade presentes na tese que nos permitiram fazer tal inferência. Destacamos que, correspondente à teoria positivista de ciência, na tese T19, privilegia-se o objeto/fato, de modo que a objetividade faz com que o processo do conhecimento seja voltado inteiramente ao objeto, justamente porque essa concepção de ciência faz desaparecer o sujeito em função do registro dos dados, de tal forma que a interação do sujeito com o objeto não é permitida. Nesse sentido, não há posicionamento do autor, porquanto a relação sujeito-objeto ocorre com o pesquisador isolado, a realidade é um fragmento fixo e a categoria totalidade é inexistente (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006).

O problema de pesquisa é possível ser identificado com clareza na tese analisada. Entretanto, encontra-se explícito somente no resumo da tese. Ele não é retomado e reafirmado na introdução ou no capítulo destinado à exposição aos procedimentos metodológicos e dos dados. E quanto à sua proposta, sugere maior preocupação com a identificação e descrição de dados e fatos da realidade, na perspectiva de produção de uma “visão estática fixa, fotográfica da realidade seu traço mais peculiar” (TRIVIÑOS, 2019, p. 97). O problema está apresentado conforme trecho a seguir “chegou-se à problemática desta pesquisa: como se configura a

temática da Educação Infantil na produção científica na interface entre a Educação Infantil e a [EF]” (T19, s/p).

O objetivo da pesquisa também está explícito no texto da tese. Pelo modo como se apresenta, entendemos que estabelece aproximação com um tipo de objetivo de pesquisa denominado como avaliativo, aquele que expressa finalidade valorativa, que presume juízos e apreciações (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005). São objetivos que podem se aproximar de uma perspectiva crítica de pesquisa, uma vez que buscam uma análise avaliativa acerca do objeto, sendo comum o uso de expressões como analisar, captar, mapear, estabelecer relações. Veja abaixo como encontra-se apresentado o objetivo geral da tese T19:

Como objetivo geral pretendemos: analisar a produção científica sobre Educação Infantil na interface entre Educação e [EF], advinda de teses e dissertações defendidas em [PPG] do país nessas duas áreas de conhecimento (T19, p. 16).

Entretanto, a partir do modo como a tese T19 acaba apresentando a análise sobre os dados, entendemos que não avança no movimento de crítica como parece sugerir seu objetivo geral. Ainda que a pesquisadora tenha explicitado que buscou fundamentos na abordagem qualitativa de pesquisa, conforme explica quando expõe a forma como definiu a apresentação dos dados: “Nas próximas seções, serão apresentados os caminhos escolhidos para a concretização deste estudo, que contou com a abordagem qualitativa” (T19, p. 40), entendemos que a tese não avança nesse sentido, justamente pela ausência da articulação do lógico e do histórico, e pela dissociabilidade de pressupostos ontológicos e gnosiológicos, limitando-se à descrição dos dados e uma exposição mais descritiva. De acordo com Severino (2007), a abordagem qualitativa deve fazer mais referência a seus fundamentos epistemológicos que é estabelecido pela relação sujeito/objeto no processo de conhecimento, mais do que propriamente as especificidades metodológicas.

A tese T19 realizou um estudo bibliométrico, feito a partir da coleta de teses e dissertações defendidas em PPGE e PPGEF, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. E nesse percurso se desenvolveu metodologicamente a partir de um processo de coleta e análise dos dados guiado pela abordagem quantitativa de pesquisa, muito comum entre as produções fundamentadas no positivismo, que acabam se sustentando no uso de medidas e procedimentos estatísticos, com técnicas descritivas e instrumentos que isolam a subjetividade para garantir uma rigorosa formalização científica (lógica formal) (SÁNCHEZ GAMBOA,

2010). Os trechos abaixo nos auxiliam a relacionar a referida tese com os procedimentos de pesquisa mais usuais em produção associadas ao positivismo e à lógica formal. Observa-se, nesse trabalho, que,

com relação ao tipo de pesquisa, esta é de natureza exploratória e descritiva. De acordo com Marconi e Lakatos (2013), é exploratória porque tem início com uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de aprofundar os conhecimentos que irão auxiliar a elaboração e fundamentação dos resultados e **a formar o referencial teórico**. É exploratória já que envolve técnicas padronizadas de coleta de dados, registros que analisam e interpretam fatos e fenômenos (**variáveis**), **sem que o pesquisador neles interfira ou os manipule** [...] A pesquisa também utilizou **métodos quantitativos**, por meio da abordagem bibliométrica, bibliometria, que consiste na aplicação de **métodos estatísticos e matemáticos**, que analisam o desenvolvimento e comportamento de determinada disciplina científica [...] Os resultados serão apresentados em tabelas e gráficos, agrupados em indicadores bibliométricos: Distribuição das publicações ao longo do tempo; Gênero dos autores e orientadores; Indicadores de região dos [PPG]; Os [PPG]; Áreas temáticas da Educação e da [EF]. Perfil da produção científica em relação a: o Tipo de pesquisa; o Abordagem Metodológica; o Participantes da pesquisa (T19, p. 40 e 50, grifos nossos).

Ainda sobre a realização do estudo bibliométrico, a pesquisadora justifica expondo que se trata de um tipo de pesquisa que possibilita localizar a realidade de um determinado campo de conhecimento, considerando a possibilidade de produção de indicadores acerca das produções científicas que forem submetidas à investigação. Os trechos abaixo expõem como a pesquisadora defende o estudo bibliométrico para sua pesquisa:

De acordo com Bittar, Silva e Hayashi (2011), a bibliometria é capaz de mapear um campo científico e analisar o comportamento dos pesquisadores. [...] A opção pela bibliometria nesta pesquisa foi realizada por se entender que, “a análise bibliométrica é um método flexível para avaliar a tipologia, e a qualidade das fontes de informações citadas em pesquisas” (SILVA, HAYASHI; HAYASHI, 2011 p. 114). [...] Vale ressaltar que foi por meio desses dados bibliométricos que o presente trabalho foi elaborado e será descrito a seguir (T19, p. 41-42).

Entendemos que a pesquisadora não recorreu à contribuição do uso da bibliometria como uma ferramenta de pesquisa que possibilita a elaboração de uma análise crítica e avaliativa a partir dos indicadores bibliométricos produzidos. Nesse sentido, limitou a bibliometria como subárea da ciência da informação que constrói o seu objeto de estudo a partir da abordagem positivista (SACARDO, 2012).

De forma contrária, notamos que seria possível de ter sido feito, por exemplo, com a demonstração/sugestões de possíveis direções para se repensar/questionar as políticas

educacionais e científicas para a PG em educação e EF, a partir do levantamento das, “evidências, tendências, potencialidades e padrões das pesquisas realizadas, proporcionando a possibilidade de reflexão sobre a produção científica em [EF] em interface com a Educação, além de fomentar a discussão sobre a construção do conhecimento da área” (SACARDO, 2012, p. 42).

O uso isolado dos indicadores bibliométricos reforçou, na tese T19, a relação com o fundamento epistemológico positivista. Ele não atende à demanda para a realização da avaliação da qualidade acadêmica da produção científica devido aos próprios limites que uma análise quantitativa impõe. Um maior aprofundamento qualitativo teria sido possível, conforme explicado por Sacardo (2012), se além da análise bibliométrica tivesse ocorrido também a realização da análise epistemológica.

Outro aspecto que reforça a vinculação dessa tese ao positivismo e à abordagem quantitativa de pesquisa está na testagem de hipóteses (SANTOS FILHO, 2013), que, por sua vez, contribui para expor também que a concepção de ciência presente nessa investigação está associada à lógica formal de pensamento, a qual requer a comprovação de hipóteses. Veja como este entendimento encontra-se presente na tese T19 por meio dos trechos abaixo:

Definiu-se como hipótese que os trabalhos realizados sobre Educação Infantil na interface com a [EF] ainda são escassos e que poucos profissionais de [EF] atuam nessa etapa de ensino. [...] Uma hipótese pertinente para que a maioria das pesquisas seja realizada na área de Educação é a de que existem mais [PPGE] do que em [EF]” (T19. p. 16 e 56).

Em relação à fundamentação teórica, localizamos a organização de revisões bibliográficas sobre o tema tratado, com uma apresentação sucinta dos resultados de outras pesquisas na área. Contudo, não foi possível apreender a produção de discussões, debates ou questionamentos com base na fundamentação teórica, especialmente no momento que a pesquisadora trata e analisa os dados, o que, provavelmente, conforme compreendemos em Sánchez Gamboa (2010), pode estar relacionado à imparcialidade da pesquisadora e ao fato de prezar pela neutralidade axiológica do método científico positivista. O trecho abaixo, por exemplo, explica como a tese organizou e sistematizou sua fundamentação teórica:

Para a discussão sobre Educação Infantil, utilizamos autores com publicação intensa na área, entre eles Didonet (2001), Rizzo (2003), Kuhlmann Jr, (2015), Scliar (1995), Ferreira Jr, (2010), Marcílio (1997), Santana (1998), Kishimoto (1990, 1995). Sobre a temática [EF] e Educação Infantil, recorreremos a Cavalaro e Muller (2009) que fazem uma pesquisa para

verificar se há possibilidades de o professor de [EF] atuar na Educação Infantil; a Martineli et al (2016) que trazem a discussão sobre a [EF] na nova Base Nacional Curricular Comum, BNCC; a Mariano e Altmann (2016) que discutem as questões de gênero nas aulas de [EF]; a Tristão e Vaz (2014), que trazem um estudo sobre a formação de professores de [EF] que atuam com crianças pequenas (T19, p. 15).

Na busca por elementos que nos auxiliassem a compreender os pressupostos gnosiológicos presentes na tese, destacamos que esta revela uma dissociabilidade entre sujeito e objeto, com centralização no objeto, tendo a objetividade como algo privilegiado. Essa dissociabilidade relaciona-se ao fato de a pesquisadora somente fazer o registro e a descrição do que apresenta o objeto estudado, sem realizar o movimento de crítica em relação aos dados produzidos, mantendo-se imparcial.

Essa compreensão nos permitiu refletir que, do ponto de vista científico, a tese T19 reduz a importância dos questionamentos oriundos da própria realidade, porque estes parecem não possuir relevância para o estudo do objeto, como também para sustentar o critério de cientificidade da pesquisa. E isso acontece porque, no positivismo, ou nas teorias neopositivistas, renuncia-se a necessidade de se posicionar acerca de uma concepção de mundo. O predomínio a nível mundial do neopositivismo na formação das novas concepções de mundo, por exemplo, acontece pela adoção de uma postura de rejeição à ontologia (LUKÁCS, 2018).

Não por acaso, na tese T19 não há o confronto de ideias entre autores, e tampouco levantam-se questionamentos sobre os dados coletados ou os resultados obtidos. Caso contrário, teríamos compreendido, na referida tese, a busca pelo desvelamento do objeto, propondo reflexões a partir do concreto, do real, e não somente da aparência do fenômeno investigado. Ela teria produzido reflexões acerca do contexto de criação, implantação, avanços e retrocesso na PG brasileira, já que a pesquisa buscou analisar um conjunto de produções acadêmicas. A análise constata que a busca pela neutralidade científica pode ser percebida no trecho abaixo:

Com base nas análises quantitativas, podemos observar que nesta pesquisa houve, principalmente, mais trabalhos de mestrado, tendo havido, ainda, poucas pesquisas no doutorado. Quando comparada a trabalhos anteriores, como o de Ferraz e Flores (2004) podemos perceber que houve um aumento de pesquisas voltadas para essa etapa de ensino, havendo, no entanto, muito ainda a se pesquisar (T19, p. 103).

Não há, na tese, a elaboração de uma análise crítica que leve em consideração o processo histórico da universidade e da PG no Brasil, por exemplo. Com isso, notamos que o objeto é descontextualizado, possui uma abordagem a-histórica, reforçando, assim, a neutralidade do pesquisador, realizando uma pesquisa que “se assemelha a um coletor de informações que deve com o máximo de rigor possível, seguir os passos pré-estabelecidos para a investigação que, resumidamente, se apresentam como: levantamento de dados, análise quantitativa e descrição segundo parâmetros estatísticos” (SILVA, 1997, p. 217).

A ausência de posicionamentos e a definição por uma neutralidade científica é reconhecido pela ausência de elementos que nos ajudassem a apreender o pressuposto ontológico da tese T19, bem como a concepção de EF que ela sustenta. Em alguns trechos a pesquisadora até busca retratar a historicidade para explicar que o ato de movimentar do homem e seu desenvolvimento é decorrente do próprio desenvolvimento humano, como também explicar que a EF é compreendida a partir da relação com o movimento humano com a atividade física. No entanto, não há uma exposição teórica clara que nos permitiu entender os pressupostos ontológicos aos quais a pesquisadora se vincula, representados pela concepção de homem, de sociedade, assim como pela de EF.

4.3 A fenomenologia

O matemático, astrônomo, físico e filósofo suíço-alemão Johann Heinrich Lambert (1728-1777) foi quem usou pela primeira vez a palavra fenomenologia⁷⁵. Hegel, posteriormente, utilizou-a com sentido diferente na sua obra intitulada *Fenomenologia do Espírito*, em 1807. Assim como o positivismo, a fenomenologia também é uma tendência dentro do campo do idealismo filosófico, que se insere especificamente na linha do idealismo subjetivo, no qual prevalece a defesa da ideia sobre a matéria (MOREIRA, 2002; TRIVIÑOS, 2019).

Nessa corrente do pensamento destaca-se Edmund Husserl (1859-1938), sobretudo a partir do seu livro intitulado *Investigações Lógicas*, de 1900, reconhecida como obra inicial desse movimento filosófico iniciado no século XX. Nesse contexto, Edmund Husserl foi, portanto, “o primeiro a conceber e a divulgar a fenomenologia como a ciência das estruturas

⁷⁵A palavra fenomenologia deriva do grego *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo). Ou seja, fenomenologia “é o estudo ou a ciência do fenômeno [tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo]” (MOREIRA, 2002, p. 63).

essenciais da consciência pura; foi o primeiro a propor o método fenomenológico de investigação filosófica” (MOREIRA, 2002. p. 73).

A literatura nos acrescenta que as bases filosóficas de Husserl podem estar em Platão, Leibnitz (1646-1716), Descartes (1596-1650) e Franz Brentano (1838-1917). Husserl herdou, desse último filósofo, o conceito da intencionalidade, localizando-o como fundamento central da sua filosofia (TRIVIÑOS, 2019). Na perspectiva de Husserl, a fenomenologia caracteriza-se como uma vertente de crítica ao positivismo, uma vez que, para o autor, era inadequado o uso do método das ciências da natureza como objeto das ciências do homem. Dessa forma, cabia à fenomenologia, portanto, evitar a análise fragmentada e experimental do sujeito, tal como ocorre pelo viés do positivismo (SANTOS FILHO, 2013).

No desenvolvimento histórico, a fenomenologia e a contribuição de Husserl sobre esta teoria do conhecimento influenciaram a filosofia no pós-Segunda Guerra Mundial. Por essa razão foram emergindo grupos de pensadores aliados ao pensamento fenomenológico, que ora mantiveram as ideias originárias de Husserl, ora contribuíram elaborando suas próprias reflexões e concepções, a exemplo da corrente existencialista dos franceses, representada por Sartre, Merleau-Ponty e Ricoeur e da corrente essencialista (Fenomenologia das Essências), dos alemães Heidegger e Max Scheler (TRIVIÑOS, 2019).

Moreira (2002) acrescenta ainda que a fenomenologia, enquanto movimento filosófico do século XX, relacionou-se com a recém-criada psicologia, enquanto área de conhecimento acadêmico e científico, bem como disponibilizou o método fenomenológico para as outras disciplinas da área de humanas e sociais. Esse processo contribuiu para que a fenomenologia fosse se reafirmando como método e como movimento teórico/científico, contribuindo para que as especulações metafísicas abstratas fossem abandonadas, para colocar, no lugar, o reconhecimento da necessidade de contato com as próprias coisas, a partir da experiência vivida, buscando descrevê-la como ela é.

Sobre os fundamentos da fenomenologia como método científico, Zilles (2005, p. 101) trata de explicar que é preciso conhecê-la como

ciência filosófica do fenômeno, do que aparece à consciência, descreve como o fenômeno aparece cada vez em evidência. Analisa-o em seu aparecer originário. Mas o fenomenólogo sabe que a própria manifestação originária motiva a consciência a ir em busca de identidades objetivas. Da descrição passa à análise constitutiva, voltando-se à consciência, passando à filosofia transcendental. A fenomenologia husserliana volta o olhar para a manifestação do que aparece. Postula uma fenomenologia pura que permita ‘voltar às coisas mesmas.

Na busca por “voltar às coisas mesmas”, como explicado por Zilles (2005), a fenomenologia refere-se ao estudo da constituição do mundo na consciência, do sentido de tudo o que é. Por isso, trata de livrar os fenômenos de todos os pressupostos que possam ter, para conhecê-los somente do modo como se manifestam na consciência. Assim, na condição de método investigativo, a fenomenologia tem como escopo estudar a significação das vivências da consciência. Para isso, descreve e foca nos fenômenos, ou seja, foca em todas as formas de estar consciente de algo, em tudo aquilo que aparece na consciência, incluindo os sentimentos, os pensamentos, os desejos, os afetos e as vontades (MOREIRA, 2002; ZILLES, 2005).

O método fenomenológico de Husserl, especificamente, ao utilizar de conceitos relacionados à experiência, à vivência e à percepção do cotidiano do homem comum, “constrói um mundo imanente à consciência de objetos ideais” (ZILLES, 2005, p. 100). Nessa tarefa, o princípio da intencionalidade, que é a capacidade da consciência de referir-se a algo que não é ela própria, ocupa lugar central na discussão, porquanto ela sempre está dirigida ao objeto, o qual não existe sem um sujeito (ZILLES, 2005).

Na compreensão fenomenológica, é impossível que se tenha algum tipo de conhecimento se a compreensão não se sente atraída por algo, ou seja, por um objeto. Isso faz com que a intencionalidade seja decisiva no processo de dar ao objeto um significado a partir da consciência que se produz sobre ele (TRIVIÑOS, 2019).

Nesse sentido, o método fenomenológico, para superar o posicionamento natural do mundo e a maneira ingênua ou acrítica do homem, destaca o uso da *époque* das coisas para promover tal superação. Esse conceito significa colocar entre parênteses, ou em suspensão, o mundo exterior e “todo o suposto conhecimento já adquirido a respeito de determinada realidade para, através de reduções, chegar à essência dela, ‘voltando às coisas mesmas’, ou seja, ao fenômeno [e] tudo aquilo de que podemos ter consciência” (TRIVIÑOS, 2019, p. 101). Assim, demarca-se que, a partir desta compreensão, a consciência é desprovida de conteúdo, logo, é constituída somente de fenômenos.

Para estabelecer as categorias puras do pensamento e manter o rigor enquanto um método científico, Husserl propôs a necessidade de se produzir a redução fenomenológica, que permite chegar ao fenômeno puro, livre de elementos pessoais e culturais, a qual é realizada a partir da suspensão do juízo em relação à existência do mundo exterior (*epoché*), bem como de se descrever o mundo apenas como ele se apresenta na consciência, de modo que, seja possível chegar à essência dos fenômenos (TRIVIÑOS, 2019; ZILLES, 2005).

Nesse sentido a fenomenologia de Husserl trouxe como finalidade “estudar o ser tal como se apresenta no próprio fenômeno [de modo que seja alcançado o estudo] dos fenômenos puros, será uma fenomenologia pura, cuja tarefa é o estudo da significação das vivências da consciência” (MOREIRA, 2002, p. 71). Por essa razão, ela pode ser considerada como a ciência da essência, e não dos fatos.

As investigações científicas, a partir da Fenomenologia, têm como centralidade o sujeito, o qual é entendido como responsável por constitui os objetos e, por isso, é chamado de eu transcendental. Esse sujeito, por meio da redução transcendental, realiza uma *epoché* universal, cujo resultado será a vivência pura da consciência.

Ao estudar o universal, a fenomenologia permite com que este seja “válido para todos os sujeitos. O que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos, porque foi reduzida a sua pureza íntima, a sua realidade absoluta. Assim, o mundo que eu conheço – diz Husserl – é o mundo que pode ser conhecido por todos” (TRIVIÑOS, 2019, p. 46).

Como limitação, pode-se destacar o caráter a-histórico da fenomenologia, bem como a negação de estudos que envolvem a compreensão da ideologia, das contradições de classes e da estrutura econômica. Ao produzir análises e interpretações dos conceitos e fenômenos que ignoram a historicidade, liga-se conseqüentemente a uma cosmovisão conservadora de mundo, limitando-se a descrever a realidade e exaltar a consciência de tal forma que não consegue sugerir transformações que envolvam a totalidade social. De todo modo, faz-se necessário destacar que se trata de uma teoria do conhecimento que possibilitou reflexões necessárias ao debate científico, de maneira a questionar os conhecimentos produzidos a partir do positivismo, como também elevar a relevância do sujeito no processo da construção do conhecimento (TRIVIÑOS, 2019, p. 46).

4.3.1 *A fenomenologia revelada na produção acadêmica*

Dentre as teses analisada, uma se apresenta fundamentada epistemologicamente na fenomenologia (hermenêutica). Trata-se da produção identificada como T05, defendida no Programa em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em 2015, tendo como temática a formação profissional e mundo do trabalho, ao investigar um curso de EF na modalidade a distância.

A vinculação com a fenomenologia foi identificada a partir dos fundamentos epistemológicos apresentados na tese, como também foi explicitada pelo autor. Há um posicionamento claro de que recorre aos fundamentos da vertente hermenêutica da

fenomenologia para sustentar a investigação científica, especialmente nas orientações presentes nas teorias de Hans-Georg Gadamer. A vertente hermenêutica corresponde à concepção que “ampliou as possibilidades investigativas nas Ciências Humanas a partir da Fenomenologia, através, principalmente, das contribuições do próprio Heidegger [1889-1976], e de autores como Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Paul Ricoeur (1913-2005)” (BELO; MERCADO, 2022, p. 145). Os trechos abaixo expõem o modo como o autor da tese T05 sustenta seu posicionamento epistemológico:

Portanto, os atos de compreender e investigar estão ligados ao contexto existencial do próprio ser humano imbricado no fenômeno observado. Neste sentido abordaremos o viés da hermenêutica-fenomenológica, que segundo autores como Gadamer (1976) e Heelan (2010) compartilham que o entendimento sobre o objeto de estudo deve ter como compromisso a descrição da realidade e a experiência dos sujeitos envolvidos em uma fusão objetiva e subjetiva das estruturas estudadas (T05, s/p).

Logo, essa linha histórica, sob a ótica da hermenêutica, permite reunir atos de compreensão e investigação entre o contexto existente e o fenômeno observado, ou seja, permitem verificar as intenções, motivações e atuações que conduziram o sistema de ensino superior para uma modalidade via internet (T05, s/p).

Partimos então dos pressupostos da hermenêutica para analisar as normativas e legislações específicas para o curso pesquisado em relação às propostas conceituais e metodológicas do objeto de pesquisa (T05, s/p).

Sánchez Gamboa (2006) recorre ao filósofo Jürgen Habermas para explicar que numa investigação científica, o interesse cognitivo no processo hermenêutico corresponde a um interesse prático comunicativo. Logo, a comunicação, nesse caso, entendida como necessidade humana, torna-se indispensável como meio para a realização de interpretação e compreensão, por orientar a relação dos homens entre si. Nesse sentido, há o interesse por aquilo que é comunicado e dito sobre o objeto estudado, considerando a análise sobre os símbolos, gestos, expressões, textos e demais manifestações do fenômeno. A delimitação do objeto, portanto, é iniciada pela parte, progredindo em direção ao todo, e nesse percurso busca-se recuperar o contexto de significação por meio de uma ação compreensiva.

No caso da tese T05, a delimitação do objeto refere-se à análise de um curso de EF online, passando pela estrutura física em que ele se vinculada, os elementos que regulamentam a oferta do curso, os sujeitos envolvidos e o modo de realização das aulas no ambiente virtual. Veja como isso é apresentado no trecho abaixo:

As linhas de investigação que envolveram o objeto de estudo, o curso de [EF] na modalidade a distância, pautaram-se nas descrições da infraestrutura do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas

(CED/UFAM), na estrutura do curso superior de Licenciatura em [EF] na modalidade a distância, nos sujeitos (tutores a distância e alunos) e no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) (T05, s/p).

Apesar de o autor expor a delimitação do objeto de estudo e relacioná-lo com os fundamentos epistemológicos da vertente hermenêutica da fenomenologia, não ocorreu a explicitação do problema de pesquisa, ou de outras questões que possam ter sido elaboradas para orientar a proposta de investigação. Ainda que tenha dado a entender haver a existência de um problema de pesquisa, especialmente quando em alguns trechos diz: “com base no problema e nos objetivos da pesquisa descritos acima”; “Neste capítulo apresentaremos os caminhos metodológicos adotados no campo de pesquisa a partir do problema e objetivos da tese” (T05, s/p), não foi possível apreender de forma clara uma questão que pudesse representar o problema definido a ser respondido por essa tese.

Apesar da formulação do problema de pesquisa na pesquisa fenomenológica ser fundamental para colocar em relevo o significado e a intencionalidade da investigação (TRIVIÑOS, 2019), justamente porque isso faz com que haja um encaminhamento mais claro dos fundamentos lógicos e epistemológicos que orientam o pesquisador metodologicamente e teoricamente, o texto da referida tese acaba recorrendo, por diversas vezes, apenas aos seus objetivos, como no trecho em que diz:

A partir dos pontos elencados acima, foi possível responder aos objetivos da pesquisa, apontar suas fragilidades processuais e reforçar a tese de que a legalidade citada nos documentos que regem o curso pesquisado estão dissonantes das ações didáticas na formação acadêmica (T05, s/p).

Sobre a definição dos objetivos na pesquisa, concordamos com os autores Magalhães e Souza (2014, p. 159), haja vista que, ao realizar esse procedimento é possível ajudar a “delinear o caráter da pesquisa, pois expressa a maturidade epistemológica da trajetória investigativa. Quando estruturados a partir da lógica dialética, também são a expressão de como o pesquisador procura empreender o entendimento do objeto de estudo”.

No caso do objetivo geral da tese T05, reconhecemos sua proposição a partir do modo como o próprio autor o explicita. Trata-se de um objetivo de tipo compreensivo, cuja finalidade é tratar de uma realidade mais ampla e entender “a totalidade de elementos nela envolvidos ou nela contidos”, sendo comum a utilização de verbos como compreender, analisar, caracterizar e refletir (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005, p. 126). Abaixo, o trecho em que o objetivo geral é apresentado:

O objetivo da pesquisa: Compreender, de forma fundamentada, como são construídas as ações didáticas que envolvem o curso de EF na modalidade a distância oferecido pela UFAM, no Campus do município de Parintins-AM (T05, s/p).

A presença do viés compreensivo, condizente com a fenomenologia-hermenêutica, outorga-nos a compreendermos o modo de fazer pesquisa nessa abordagem, por nos permitir entendermos e localizarmos os motivos subjacentes às reações humanas, evitando que a análise do sujeito seja feita em parcelas que causem a sua fragmentação, tal como ocorre na fundamentação positivista (BELO; MERCADO, 2022; SANTOS FILHO; 2013). Entretanto, importante destacar que o viés compreensivo apresentado e definido para o objetivo da tese T05 não consegue ultrapassar o movimento descritivo, que por sua vez parece comum nas pesquisas fundamentadas na fenomenologia, conforme exposto nos resultados da pesquisa de Silva (1997).

A tese T05 expôs que a opção metodológica foi pela “técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2004) para selecionar, organizar e categorizar os dados obtidos em três fases: pré-análise, exploração do material e interpretação” (T05, s/p). Mas o tratamento dos dados é explicado a partir de uma lógica descritiva, com a apresentação de tudo que foi observado e coletado no campo, de modo que isso representasse a expressão da própria realidade, a verdade sobre o objeto investigado.

No caso dessa tese, tanto o processo de coleta como a análise dos dados, fundamentaram-se na etnografia, justificada como caminho necessário para criar registros descritivos por meio da técnica de observação participante, registrada em diário de campo, bem como pelo uso de questionário com questões abertas e fechadas, “baseado nos documentos que fundamentam o curso para assegurar as análises registradas” (T05, s/p). Os trechos abaixo confirmam essas definições metodológicas e o modo como foram apresentadas:

Nessa linha de observação e descrição, optamos para compor a observação participante o diário de campo como nosso principal recurso para coletar informações. Esse instrumento/recurso atende aos critérios que sustentam a etnografia como procedimento de intervenção da pesquisa, ou seja, a descrição detalhada dos comportamentos, interações e procedimentos que envolvem o campo, os sujeitos e os significados atribuídos à pertença a esse contexto cultural (T05, s/p).

[...] portanto, a utilização do questionário foi necessária devido aos raros encontros presenciais e a dificuldade de reunir os alunos e tutor, sujeitos da pesquisa, para coleta de dados no decorrer do período. A partir dessa

dificuldade optamos por aplicar o questionário em um dos encontros presenciais e as informações foram confrontadas com o diário de observação (T05, s/p).

Tais definições e organizações metodológicas confirmam os resultados de Silva (1997), o qual conclui que as pesquisas vinculadas à fenomenologia de vertente hermenêutica acabam utilizando prioritariamente técnicas de levantamento bibliográfico e documental, como também entrevistas não estruturadas e questionários com questões abertas e mistas, técnicas de observação participante e uso articulado de mais de uma técnica de coleta de dados. Além disso, também desenvolve a análise dos dados orientada nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, numa perspectiva de superação do positivismo. A definição pela análise dos dados encontra-se exemplificada nos trechos abaixo:

Para interpretar as propostas conceituais e metodológicas do curso [disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem] e confrontamos as coletas de dados observadas e descritas no diário de campo; com as respostas obtidas no questionário, a descrição etnográfica e a comparação hermenêutica dos documentos podemos analisar as propostas conceituais e metodológicas que o curso pesquisado deve seguir (T05, s/p).

Portanto, as referências teóricas e metodológicas perpassam pela ‘compreensão do processo educativo, definição social, política e técnica da função do Profissional da Educação’, sobretudo do professor de [EF] a como formador do sujeito adolescente e jovem, em suas interações sociais, familiares e escolares (T05, s/p).

Sobre os fundamentos epistemológicos da tese T05, apesar de definir e explicitar a investigação orientada pelos princípios da hermenêutica, entendemos como incoerente quando recorre a autores ligados às teorias pós-modernas para expor a compreensão de determinadas ideias e conceitos, tal como é explicado no trecho abaixo:

Para atendermos aos objetivos desta pesquisa, abordamos um referencial teórico dentro de uma perspectiva pós-moderna que considerou alguns princípios da cibercultura, tais como interatividade, comunidade virtuais, simulação e redes hipertextuais, os documentos que fundamentam o curso e as diretrizes legais que amparam o funcionamento do curso (T05, s/p).

Entretanto, ao longo de toda a tese, pela vinculação teórica estabelecida de forma predominante com a fenomenologia-hermenêutica, reconhecemos a adesão à uma concepção de ciência que, conforme explicado por Sánchez Gamboa (2006), está sustentada no eixo de explicação científica da interpretação como fundamento da compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações. De forma mais detalhada, essa compreensão supõe revelar os

sentidos e “os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica[interpretação], da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem detrás dos fenômenos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, s/p). Entendemos que essa concepção científica se apresenta nos trechos abaixo:

Portanto, os atos de compreender e investigar estão ligados ao contexto existencial do próprio ser humano imbricado no fenômeno observado (T05, s/p).

Nesse sentido, a linguagem, na leitura de Gadamer (1976), assume o papel fundamental na interpretação e compreensão do fenômeno através da conversação como algo presente em todo o processo de existência do ser, que pode ser mediado por pessoas, sinais, gestos, palavras, atitudes e hábitos que constituem a “universalidade da experiência humana” (T05, s/p).

O trato com conhecimento através da experiência que o aluno acumulou em sua vida acadêmica e pessoal que podem servir para o desenvolvimento de atividades que exijam observação e interpretação para a construção do conhecimento (T05, s/p).

Dialogar corporalmente com as experiências e processos de ensino e aprendizagem coletivamente proporcionam sentidos e significados, tanto individualmente quanto em grupo, em relação aos saberes construídos por intermédio das multimídias oferecidas pelo curso no ambiente virtual (T05, s/p).

Nesse caso, conforme defendido por essa tese, o sujeito (pesquisador) realiza a intervenção por meio da interpretação e articulação dos sentidos, das estruturas básicas das essências nas distintas manifestações dos fenômenos, tais como: os gestos, as palavras, os sinais, os textos. Para realizar a interpretação, é exigido do pesquisador que faça a recuperação dos cenários, dos lugares onde as manifestações dos atores têm sentido, seguindo os princípios da hermenêutica que exige a rigorosa recuperação dos contextos em que os fenômenos têm sentido. Dessa maneira, ao fazer esse processo, forma-se um todo compreensivo pela articulação das diversas manifestações (SÁNCHEZ GAMBOA, 2009). Esse entendimento sobre a fenomenologia hermenêutica também se encontra apresentado no seguinte trecho da tese T05:

Ainda foi possível interpretar e compreender o fenômeno estudado através de palavras, gestos, atitudes e hábitos que permeiam os sujeitos pesquisados. Nesse panorama, a relação do objeto com a matriz teórica hermenêutica foi a associação da análise dos documentos Plano de Desenvolvimento Institucional, Pró-Licenciatura do Ministério da Educação e a Legislação específica para curso superior na modalidade a distância com a imersão no campo de pesquisa. Essa imersão foi norteada pelos princípios da etnografia sob dois pilares, são eles: a) coleta de dados sobre valores, hábitos, crenças, linguagens, significados, práticas e comportamentos do grupo social

pesquisado e b) um relato escrito resultante das técnicas empregadas (T05, s/p).

Em relação aos pressupostos ontológicos, as investigações fenomenológico-hermenêuticas se identificam com noções de que o homem esteja relacionado com o interesse dialógico e de comunicação. Trata-se de um homem dialógico e comunicativo, fundador de sentidos e significados (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, s/p). Assim, conforme exposto pelo autor da tese T05: “a formação de identidade demanda laços dialógicos e relacionais com todos os envolvidos pedagogicamente no curso e no campo de trabalho”; “acessar o suporte técnico, conhecer as regras básicas do curso, criar ambiente dialógico e incentivar a reflexão”; “o diálogo e a colaboração entre os sujeitos envolvidos com a aprendizagem mediada pelas novas tecnologias apresentam diferenças significativas por contemplar o coletivo de saberes, a dialógica e a participação como referência em educação” (T05, s/p).

Nessa abordagem epistemológica, portanto, a referência ao conceito de homem é definida como “ser-no-mundo”, o que significa que ele está relacionado fundamentalmente com sua terra, ao ser situado. Por conseguinte, o indivíduo em contínua interação com seu meio “é intersubjetividade, pessoa com uma história de vida que participa na comunidade e em sua cultura, na interação constante com outras pessoas, essencialmente social, que necessita desenvolver atitudes com a dialogicidade e a solidariedade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, s/p).

Esta questão está assim apresentada no texto da tese T05:

Para Gadamer (1976), a atual leitura hermenêutica aponta para as experiências vivenciadas do ser no mundo (pesquisado e pesquisador) e para a pré-compreensão de mundo por parte do pesquisador, já que este também é um ser no mundo que compartilha de sentidos comuns e de experiências vividas para além ou associados aos seus conhecimentos científicos construídos no decorrer de uma linha histórica (T05, s/p).

É ausente nessa tese um posicionamento ou uma fundamentação teórica que contribua para revelar a concepção defendida sobre a EF enquanto área de conhecimento. Apenas reforça um vínculo com teorias (NÓVOA, 2006; ZEICHNER, 1996) da área de Educação e formação de professores, que se localizam mais próximas de perspectivas pós-modernas, dada a valorização que atribuem ao pragmatismo, à pluralidade e à heterogeneidade na formação.

Já quanto aos pressupostos gnosiológicos, entendemos que eles se vinculam à fenomenologia, bem como centralizam o processo do conhecimento no sujeito e privilegia a subjetividade “destacando a importância do pesquisador em interpretar os dados da realidade

no processo de conhecimento” (SACARDO, 2012, p.223). Esse movimento analítico, centrado na subjetividade, pode ser reconhecido na tese T05 pelo modo como o autor se coloca ao produzir suas análises, inferindo impressões e ideias que correspondem à sua forma particular de se expressar e se posicionar sobre os dados coletados. Ao mesmo tempo, isso também aparece no modo como defende isso, ao dizer que a pesquisa deve basear-se “nas relações complexas entre subjetividade e objetividade entre os sujeitos, infraestrutura e sistema em que o objeto está inserido”, entendendo “que os caminhos que devem ser percorridos passam por relações complexas entre subjetividades e objetividades do campo de estudo”. “Nesse sentido, fatos e valores subjetivos estão interligados como compreensão humana da realidade objetiva pesquisada” (T05, s/p).

4.4 O materialismo histórico-dialético

Em relação ao problema fundamental da filosofia, que se desenvolve na relação entre o ser e o pensar, o marxismo é a teoria do pensamento que se insere dentro do materialismo filosófico. Ele foi elaborado e desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) no século XIX (década de 1840), revolucionando o pensamento filosófico em função das suas concepções políticas e recebendo, também, as contribuições de Friedrich Engels (1820-1895) e Vladimir Ilich Lênin (1870-1924).

Como fontes teóricas, o marxismo partiu do idealismo clássico alemão de filósofos como Hegel, Kant, Schelling e Fichte; do socialismo utópico de Saint-Simon, Fourier (na França) e Owen (na Inglaterra); e da economia política inglesa de D. Ricardo e A. Smith.

Especialmente Hegel foi quem exerceu importante influência no pensamento de Marx. Tendo sido discípulo de Hegel, Marx partiu do pensamento hegeliano para produzir o desenvolvimento da sua cosmovisão materialista do mundo e da sua compreensão da ontologia como história. Mas, ao mesmo tempo, rompeu com o pensamento hegeliano por divergir da dialética idealista hegeliana. Sobre isso, há uma passagem bastante conhecida, no prefácio da 2ª edição de O Capital, em que Marx assevera que o seu

método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 2014, p. 28).

Cabe enfatizar que, a partir da filosofia hegeliana e da concepção dialética, Marx herdou o conceito de alienação, que permitiu desvelar a realidade da sociedade burguesa e fundamentar os princípios filosóficos do marxismo. Esse movimento instituiu, a partir do marxismo, a constituição de três aspectos centrais em sua fundamentação: o materialismo dialético, que garante à dialética a aquisição de um status filosófico; o materialismo histórico, que se refere à cientificidade da dialética; e a economia política, como forma de explicação da realidade que permite desvelar as contradições da sociedade burguesa. Apesar de serem três, eles são aspectos indissociáveis e indivisíveis do marxismo, representado, enquanto método, pelo denominado materialismo histórico-dialético (TRIVIÑOS, 2019; GADOTTI, 1995).

A base filosófica do marxismo é o materialismo histórico-dialético, que busca explicações do mundo, do real e do concreto, a partir da apreensão da dialética, isto é, olhar de forma coerente, lógica e racional para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

Sobre isto, Marx (2014) afirmou:

Critiquei a dialética hegeliana, no que ela tem de mistificação, há quase 30 anos, quando estava em plena moda [...] confessei-me, então, abertamente discípulo daquele grande pensador [...] a mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico. A dialética [...] na sua forma racional, causa escândalo e horror a burguesia [...] porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor; e é, na sua essência, crítica e revolucionária (MARX, 2014, p. 28-29).

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético supera o materialismo pré-marxista nas suas bases metafísicas e idealistas. Ademais, a base de seus princípios são a matéria, a dialética e a prática social como critério de verdade científica, ao mesmo passo que objetiva ser a teoria que fundamenta a revolução do proletariado. Ele busca demonstrar, por meio da dialética da realidade, a transformação da matéria e, também, explica o processo da mudança das formas inferiores às superiores. Deste modo, possui dimensão ontológica e gnosiológica, pois estuda o conhecimento, bem como a teoria do conhecimento como expressões históricas (TRIVIÑOS, 2019). Dito de outra maneira, o materialismo histórico-dialético “é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade,

de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 2019, p. 51).

Na obra intitulada *A Ideologia Alemã*, de 1845, Marx e Engels expuseram pela primeira vez as bases científicas do materialismo histórico-dialético, rompendo com a lógica hegeliana de interpretar os fenômenos sociais que, até então, ocorria com o uso das concepções do idealismo filosófico, demonstrando cientificamente que se deve “buscar nas formações sociais e econômicas e nas relações de produção os verdadeiros fundamentos das sociedades” (TRIVIÑOS, 2019, p. 51).

Triviños (2019) nos auxilia apresentando conceitos que sustentam essa vertente, de maneira a direcionar o modo como é conduzido cientificamente, como método, em que a ontologia e a historicidade são indispensáveis. Dentre estes conceitos estão:

a) ser social: compreendido pelas relações materiais dos homens com a natureza e entre si, que existem em forma objetiva, ou seja, independentemente da consciência;

b) consciência social: representada pelas ideias políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas, religiosas, dentre outras;

c) meios de produção: referente a tudo o que os homens empregam para originar bens materiais, tais como: máquinas, ferramentas, energia, matérias químicas etc.;

d) forças produtivas: são os meios de produção, os homens, sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho e a força de produção que depende fundamentalmente dos instrumentos da tecnologia;

e) as relações de produção: não se separam das forças de produção; elas podem ser mútuas de cooperação, de submissão ou de um tipo de relações que signifique transição entre as formas apresentadas, portanto, vínculos que se estabelecem entre os homens;

f) os modos de produção, que são historicamente representados por: comunidade primitiva; escravagista; feudalista; capitalista; comunista (a socialista e comunista).

Da mesma forma que as leis e categorias do materialismo histórico-dialético possuem um valor essencial, elas existem de forma objetiva, isto é, são reais, concretas e refletem as leis universais do ser. Como elas são formadas no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social e se inserem no processo dialético que está em constante movimento, possibilitam a interpretação da realidade objetiva ao elaborar suas categorias de análise (TRIVIÑOS, 2019; KOPNIN, 1978). Por isso, vinculam-se “à solução do problema fundamental da filosofia, ao estudo do processo de pensamento, à relação do pensamento como ser e a revelação do conteúdo real do objeto” (KOPNIN, 1978, p. 107).

As categorias filosóficas no materialismo histórico-dialético são conceitos de uma generalidade extremamente grande, por isso são mais ricas em conteúdo. Por serem formas de pensamento, as categorias devem ser incorporadas aos conceitos, de modo que tanto as categorias quanto eles sejam entendidos como “reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente da nossa consciência. As categorias são produto da atividade da matéria de certo modo organizada” (KOPNIN, 1978, p. 105).

Ademais, essas categorias também refletem as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo. São formas de conhecimento da realidade que apresentam conteúdo objetivo e expressam o resultado do processo e dos níveis de desenvolvimento do conhecimento, o que garante que tenham significados e sejam categorias filosóficas. Assim, com a devida “importância metodológica, servem de meio de procura de novos resultados, são um método de movimento do conhecido ao desconhecido”. Nesse sentido, “não separam o homem do mundo, mas o unem com este por serem objetivas a seu modo e refletem os processos da natureza e da sociedade tais quais eles existem na realidade” (KOPNIN, 1978, p. 106).

Ainda sobre as categorias, seu sistema emerge do resultado da unidade entre histórico e o lógico, do movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência. No entanto, elas não possuem um número estabelecido, fechado, fixo, limitado, acabado e dogmatizado, justamente porque se encontram em constante processo de desenvolvimento, acompanham o desenvolvimento do trabalho, o avanço das forças produtivas e da sociabilidade humana, fazendo com que [...] “o conteúdo mesmo das categorias mude e se enriquece com os progressos do conhecimento” (TRIVIÑOS, 2019, p. 56).

As categorias centrais na concepção teórico metodológica de Marx, por serem reconhecidas como mais estruturantes e determinantes, são: a totalidade, a contradição e a mediação. Elas estão relacionadas de forma articuladas, sendo expressas na filosofia da *práxis*, ou seja, da realidade, do concreto.

Para Cury (1985), a categoria da contradição é a base da metodologia dialética, pois reflete o movimento mais originário do real, por ser ela a categoria interpretativa e existente no/do movimento do real, referindo-se ao curso do desenvolvimento da realidade, que

no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória [...] A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As

propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade (CURY, 1985, p. 30)

Segundo esse autor, quando se nega a contradição existente no movimento histórico societário, realiza-se um falseamento do real, sendo este representado como idêntico, permanente, a-histórico, linear e mecânico, isto é, retira-se do real o movimento da contradição que é o elemento principal das sociedades, por garantir que se compreenda o mundo do trabalho humano e seus efeitos, ou seja, que se compreenda toda a atividade humana. Essa negação leva a atitudes conservadoras, algo muito utilizado pelas “ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada” (CURY, 1985, p. 34), imprimindo, assim, um pensamento de naturalização das relações sociais da sociedade burguesa, por meio de uso de conceitos que só reforçam a confirmação e a legitimação, ao negar, por exemplo, a luta de classes.

A totalidade é concreta, por isso ela é dialética. Todavia, ela é apreensível somente por meio das partes, da relação entre elas com o todo, o qual “só se cria a si mesmo na dialética das partes, só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha” (CURY, 1985, p. 36). Por isso, a categoria totalidade ocorre quando o ser social, por não buscar somente uma compreensão particular do real, ultrapassa o particular por necessitar de uma compreensão que ligue de forma dialética um processo particular com outros processos da estrutura social, de modo a conseguir “coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1985, p. 27). Negar a categoria da totalidade é automatizar os processos particulares da estrutura social, por não estabelecer as relações internas entre eles, sendo que “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 1985, p. 35). No entanto, é preciso que fique claro que totalidade não se refere a algo a partir de uma compreensão da lógica formal, como sendo, a soma de todos os fatos ou a soma de partes.

O conceito de mediação, segundo Cury (1985), indica que nada é isolado, que nada requer uma conexão dialética de tudo o que existe, do próprio real, através da historicização dos fenômenos. Em outras palavras: a história é o mundo das mediações, por isso, as mediações são históricas, superáveis e relativas. Por conseguinte, a mediação só existe na sua relação com a teoria e a prática. Portanto, a categoria mediação é o real compreendido “numa

reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório” (CURY, 1985, p. 27).

O desenvolvimento dessas categorias citadas anteriormente revela a importância do aspecto histórico no método. A historicidade revela

o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e o desenvolvimento. O histórico atua como objeto do pensamento, o reflexo do histórico, como conteúdo. O pensamento visa à reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, mas é o reflexo do histórico em forma teórica, vale dizer, é a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações. O histórico é primário em relação ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história (KOPNIN, 1978, p. 183-184).

Ainda sobre a sistematização do materialismo histórico-dialético como método científico, Triviños (2019) revela que Engels desenvolveu, a partir de Hegel, três leis fundamentais: 1) lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; 2) a lei da interpretação dos contrários – lei da Unidade e luta dos contrários, responsável por definir o materialismo histórico-dialético como doutrina da unidade dos contrários; 3) a lei da negação da negação.

A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa perpassa pelo reconhecimento acerca das leis que fundamentam o processo de desenvolvimento das formações materiais, isto é, do desenvolvimento da matéria, bem como do seu movimento, o que inclui os fenômenos, as coisas e os objetos (TRIVIÑOS, 2019).

A qualidade pode ser definida como um conjunto das propriedades que indicam/caracterizam o que uma coisa/um fenômeno/um objeto dado representa, isto é, indica/retrata o que coisa/um fenômeno/um objeto é (CHEPTULIN, 1982). No entanto, esse conjunto não fornece uma visão exata da qualidade do objeto, sendo que ela “só é conhecida quando indicamos suas propriedades, as estruturas desta a função e a finalidade do objeto” (TRIVIÑOS, 2019, p. 60).

Primeiramente, para conhecer o objeto é necessário distingui-lo entre os outros por meio da separação do conjunto de suas propriedades, isto é, dos seus aspectos. Por isso, “a qualidade de uma coisa está intimamente ligada a maneira de como as propriedades e os elementos estão estruturados caso se perca a qualidade, o objeto deixa de ser tal objeto” (*Ibidem*). Assim, Lefebvre explica que “toda transformação de um ser (inclusive seu

nascimento e seus desaparecimento) implica a passagem de uma qualidade numa outra qualidade” (LEFEBVRE, 1987, p. 212).

Já a quantidade é definida como um conjunto das propriedades que exprimem as dimensões, grandeza de uma coisa/objeto/fenômeno. Quando se conhece a quantidade de um objeto, no materialismo histórico-dialético, significa que se avança em seu conhecimento do ponto de vista do grau de desenvolvimento de suas propriedades essenciais, bem como das suas dimensões, do peso e do volume, que é representado por um número (CHEPTULIN, 1982; TRIVIÑOS, 2019).

Só acontece a passagem das mudanças quantitativas às qualitativas, desde que os limites da medida sejam rompidos. Todo devir implica saltos que acontecem de forma irregular, os quais são mediados por crises psicológicas, biológicas, sociais e que se processam por saltos, os quais constituem “o processo de passagem de uma coisa de um estado qualitativo a um outro que é acompanhado por uma ruptura de continuidade” (CHEPTULIN, 1982, p. 216). Assim, a quantidade transforma-se em qualidade e vice-versa (LEFEBVRE, 1987; TRIVIÑOS, 2019).

Para que haja a concretização da lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa, é necessário haver a evolução e a revolução. O primeiro termo refere-se às mudanças que o objeto sofre, sem que a sua estrutura essencial seja afetada. Desse modo, a evolução implica mudança do que o objeto representa, não do que ele é; já a revolução “afeta os traços essenciais da formação social. Esta se transforma em outra formação material diferente; portanto com uma nova qualidade. Desta maneira, interrompe-se o processo gradual de desenvolvimento” (TRIVIÑOS, 2019, p. 69). Em outras palavras, a lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa esclarece que “na natureza as variações qualitativas podem ser obtidas somente acrescentando-se ou tirando-se matéria ou movimento por meio de variações quantitativas” (GADOTTI, 1995, p. 24).

A segunda lei, que é a da interpretação dos contrários, caracteriza-se como lei fundamental do materialismo histórico-dialético, a ponto de definir esse método como doutrina da unidade dos contrários. Nesse sentido, ela compreende que o processo de desenvolvimento das formações materiais é garantido pela existência de elementos que são contrários e opostos. Eles, por sua vez, estão em interação permanente, de tal forma que, fundamentalmente, são indissociáveis, constituindo, assim, a contradição/a luta dos contrários, a fonte do movimento da transformação dos fenômenos. Para o materialismo histórico-dialético, a contradição é uma forma universal do ser, logo, deve ser entendida como essência do pensamento dialético materialista (TRIVIÑOS, 2019). De modo geral, essa

segunda lei “garante a unidade e a continuidade da mudança incessante na natureza e nos fenômenos” (GADOTTI, 1995, p. 24).

De acordo com Triviños (2019), a terceira lei – negação da negação – permite que se conheçam as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento das situações que apresentam os fenômenos sociais e os organismos vivos. Quanto à negação, ela se apresenta em dois tipos: o dialético e o metafísico (não dialético). A negação dialética é o resultado da luta dos contrários e representa a passagem do inferior ao superior e vice-versa. Está claro que o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta, porquanto possui muitas características do velho, as quais continuam existindo nele. Já para os metafísicos, o novo é a negação total do antigo, o que se revela como erro, pelo fato de que, no mundo, as coisas não surgem do nada, elas passam por um processo de transformação, um progresso em espiral. Por isso mesmo, essa lei “garante que cada síntese é por sua vez a tese de uma nova síntese reproduzindo indefinidamente o processo” (GADOTTI, 1995, p. 24).

4.4.1 *O materialismo histórico-dialético revelado na produção acadêmica*

A partir do que revelam seus fundamentos lógicos e seus pressupostos gnosiológicos e ontológicos, as pesquisas que identificamos estarem fundamentadas no materialismo histórico dialético são três, as identificadas como T01 e a T02, ambas defendidas no PPGE da PUC/GO, respectivamente nos anos de 2010 e 2013, com a primeira abordando a temática epistemologia e a segunda a temática, escola; e a identificada como T06, defendida no PPGE da UFG, no ano de 2017, tratando a temática formação profissional e mundo do trabalho.

Como já observado nos estudos de Chaves (2005) acerca da análise epistemológica de produções acadêmicas na área da EF, as pesquisas com a fundamentação epistemológica do materialismo histórico-dialético têm predominado entre aquelas que tratam das temáticas que envolvem a epistemologia, escola e a formação profissional e mundo do trabalho. A pesquisadora citada, ao explicar o fato dessa perspectiva epistemológica demandar um caráter compreensivo às pesquisas, faz com que as práticas pedagógicas, sociais e políticas sejam privilegiadas na discussão teórica que promovem

como objeto das suas análises e as interpreta nos contextos dos conflitos e das contradições geradas pelas ações humanas localizadas na realidade seja institucional (escola, universidade) e na dinâmica dos movimentos sociais, da militância política e da prática pedagógica (CHAVES, 2005, p. 66).

Vimos que tais características são evidentes na tese T01, por exemplo, que tem como objeto de estudo a produção do conhecimento e a formação profissional em EF a partir dos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) de 1987 a 2009 e do Simpósio Internacional de Ciências do Esporte de 1988 a 2008, ancorada num referencial teórico crítico e dialético da área da Educação e da EF, com vinculação aos fundamentos do marxismo e do método materialismo histórico-dialético. O próprio autor dessa tese, de forma explícita, assim se posiciona:

“Para discutir a História na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético foi relevante considerar que a primeira premissa de toda a existência humana, e, portanto, também, de toda a História é que os seres humanos necessitam estar em condições de viver para poderem fazer história” (T01, p. 21).

Ainda sobre o posicionamento do autor da tese T01, a partir do fundamento epistemológico que sustenta sua investigação, foi possível apreender a necessidade de exposição do materialismo histórico-dialético como método científico, pelo qual se apropriou do objeto na sua relação com categorias fundamentais no pensamento marxista, como a historicidade, contradição, totalidade e mediação. Esse posicionamento é sustentado e afirmado não apenas quando o autor apresenta os fundamentos lógicos da pesquisa na introdução da tese, como também em outros momentos do texto, como quando produz a análise dos dados. Veja como isso ocorre a partir dos fragmentos abaixo.

Ao se pretender desvelar a essência do objeto pela História é preciso levar em conta que não há ligação “imediate” do processo dialético com a realidade, porque o ponto de partida de seu movimento ocorre pela aparência, ainda que ela esteja posta pelo modo de produção capitalista como se fosse real. Neste contexto, se o que é posto como realidade é a sua aparência, o que se tem então é a representação da realidade, que é o ponto de partida do Método Dialético. Para, além disso, a correspondência empírica entre o conceito (a teoria) e o objeto (a realidade) é mediada. O conceito não é histórico, mas síntese de determinações históricas e recupera as mediações que se concretizam na história, tornando-a presente, atual (T01, p. 22).

Diante disso, intuo uma relação do significado com a essência e do sentido com a aparência, aumentando a tensão sobre a análise dos dados e obrigando o pesquisador estar atento à leitura (crítica) dos trabalhos selecionados, buscando perceber nas suas mediações e nexos a contradição interna que só será possível pelo Método Dialético, que intervém no contexto social para desvelar o objeto pela sua totalidade (T01, p. 26).

Para o presente estudo consideramos pertinente o enfoque da dialética materialista histórica concebido por Karl Marx como método de reflexão e análise (T02, s/p).

Na tese T02, que teve como objeto de estudo a intervenção pedagógica planejada de voleibol no programa de escolinhas esportivas da Faculdade União de Goyazes, na cidade de Trindade, em Goiás, o pesquisador se aproxima da teoria do ensino desenvolvimental cujo fundamento epistemológico é o marxismo, em diálogo com autores e teorias que auxiliaram na construção de ideias e conceitos sustentados nos preceitos do materialismo histórico dialético, especialmente a teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky e a teoria da atividade de A. N. Leontiev. Essas teorias, segundo o próprio autor da tese, “justificam a natureza histórico-social e o caráter mediador da atividade humana em geral e, em particular, da atividade mental e do processo cognitivo dos alunos” (T02, s/p).

O posicionamento do autor com relação ao fundamento epistemológico da tese é apresentado quando esclarece sobre a teoria do ensino desenvolvimental, ao reconhecer que ela se vincula aos preceitos do pensamento marxista e dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Ademais, ele busca deixar claro que a produção da investigação está subsidiada por uma teoria do conhecimento que reconhece a determinação da realidade e da materialidade histórica e social sobre o sujeito e sobre qualquer contexto social, como parte de um movimento dialético exposto às diversas causalidades e transformações decorrentes das intervenções humanas sobre o meio. Veja o fragmento abaixo em que o autor da tese T02 revela essa compreensão:

A teoria do ensino desenvolvimental, entendida como sendo a teoria histórico cultural da atividade, tem sua matriz do conhecimento nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, onde se evidencia uma relação entre o sujeito humano e social e a realidade externa que o cerca. Logo, toda atividade deste sujeito reflete de alguma forma a transformação da realidade externa decorrente dessa relação, reproduzindo em si a forma histórico-social dessa atividade. Conforme Davídov (1988^a, p.7), o indivíduo, ao apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade (T02, s/p).

Já na tese T06 a vinculação com materialismo histórico-dialético não está explícita ou propriamente anunciada pela autora. No entanto, tal vínculo é associado pela autora e também pela leitura interpretativa que produzimos sobre essa tese, quando seus fundamentos e os conceitos apresentados ao materialismo histórico-dialético se revelam, reconhecendo que há uma forte relação com os pressupostos de uma fundamentação epistemológica contemporânea, representada pela Escola de Frankfurt e pela Escola de Budapeste, que em

comum apresentam a característica do exercício da crítica, partindo dos fundamentos teóricos que sustentam o pensamento marxista.

Tal fundamentação epistemológica foi apresentada por Sacardo (2012) como neomarxista, tendo como principais representações da Escola de Frankfurt as teorias, denominadas como críticas, de Max Horkheimer, Theodor Adorno, Hebert Marcuse e Walter Benjamim; e da Escola de Budapeste, as teorias produzidas por George Luckács, István Mészáros e Roy Bhaskar que, sustentados no pensamento marxista, reafirmam a necessidade de considerar a realidade (*ontos*), independente da consciência e da linguagem, a partir da perspectiva da “ontologia realista”.

Especialmente a chamada teoria crítica da Escola de Frankfurt pode ser apreendida na tese T06 tanto pela leitura dos conceitos e fundamentos, os quais a autora buscou para produzir a análise acerca do seu objeto, como também por meio da afirmação que ela faz quando expõe que o “estudo investiga a lógica racional norteadora das concepções hegemônicas no campo da formação de professores, a partir das contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt” (T06, p. 15), definindo como objeto de estudo a análise acerca do conjunto de teses e dissertações produzidas a partir da temática de estágio e formação de professores de EF.

A compreensão da autora acerca da vinculação de sua pesquisa aos fundamentos da teoria crítica e do entendimento de que esta teoria se sustenta nos pressupostos do materialismo histórico-dialético pode ser refletida e identificada a partir do trecho abaixo:

Essa análise foi subsidiada teórica e epistemologicamente por três elementos constitutivos da dialética negativa adorniana: negatividade dos conceitos – tida através da crítica imanente - duplo sentido dos conceitos e a dependência conceitual de tudo que não é conceitual (ADORNO, 2009). Os princípios da contradição perpassam todo o momento da análise do objeto e se alia à crítica imanente dos conceitos. Essa perspectiva, baseada na dialética negativa, possui referências do materialismo histórico e dialético marxista e também agrega, em suas análises, as contribuições da psicanálise freudiana para provocar reflexões sobre a subjetividade humana no atual contexto de barbárie. Adorno (1994^a, 1995^a, 1995c, 1995d, 2009) problematiza a adesão irrefletida de conceitos, que, mesmo dotados de criticidade e de capacidade transformadora da realidade, podem se tornar fetiche e ocultar as contradições sociais que o produzem e, com isso, tolher as possibilidades formativas dos sujeitos no processo educativo (T06, p. 151)

Identificamos, ainda, que esta análise acerca do posicionamento epistemológico da tese T06 corrobora também com as análises e considerações críticas tecidas na pesquisa bibliográfica produzida por Sacardo (2012, p. 206) acerca das produções acadêmicas da área

da [EF] brasileira, quando, a partir dos dados identificados e analisados, revela que a maior parte dos estudos fundamentados no neomarxismo estão relacionados com temáticas próximas à que foi tratada pela T06, investigações que tratam “à produção do conhecimento, pragmatismo e indústria cultural, corpo e academias”.

Em comum, compreendemos que as teses vinculadas ao materialismo histórico dialético possuem um rigor em relação aos procedimentos para análise crítica dos dados da realidade, em relação à definição das categorias conceituais do método cuja base é a dialética materialista, e ainda com relação às leituras das obras marxianas – formuladas/escritas por Karl Marx, e obras marxistas elaboradas pelos sucessores de Marx – para produzir análises compreensivas e coesas e interpretativas dos dados, considerando a lógica científica que o materialismo histórico dialético estabelece entre sujeito e objeto.

No que diz respeito a um dos fundamentos lógicos imprescindíveis para toda e qualquer produção acadêmica e científica, o problema de pesquisa, conseguimos conhecê-lo e apreendê-lo com clareza nas três teses ora analisadas, sobretudo porque estão devidamente formulados e explícitos nos textos, conforme apresentamos nos fragmentos abaixo:

Na esteira da problematização apresentada está o problema que motiva esta investigação acadêmico/científica: os indivíduos que compõe a área profissional da EF, em maior parte, não se apropriam com competência da realidade, dos postulados que sustentam a contradição que pode promover o movimento da divisão na esfera profissional (T01, p. 15).

O problema formulado quer saber se o voleibol pode ser ensinado e avaliado com base no ensino desenvolvimental proporcionando ações mentais importantes para o desenvolvimento do jogo e para a vida dos alunos (T02, s/p).

a problemática desta pesquisa se expressa a partir dos seguintes questionamentos: Qual tipo de racionalidade tem subsidiado as concepções de formação de professores e de estágio supervisionado curricular obrigatório em [EF]? Como se constitui a relação entre pragmatismo, razão instrumental e formação de professores no atual contexto de empobrecimento formativo das licenciaturas de [EF]? Como os fundamentos do pragmatismo se articulam à lógica da razão instrumental e orientam as concepções de formação de professores de [EF], sobretudo no espaço formativo do estágio supervisionado curricular obrigatório? (T6, p.17).

A explicitação clara e definida do problema de pesquisa, revela a preocupação dos autores com a expressão da confiabilidade da pesquisa e com a necessidade de produzir respostas à luz de um método científico, guiado por suas leis, conforme apresentamos no item anterior com Triviños (2019). Qualitativamente, compreendemos que os problemas de pesquisa apresentados, incluindo o da tese T06 que não está definido por uma única questão, revelam um compromisso em compreender os objetos de estudo como parte de uma totalidade

historicamente produzida e mediada por leis sociológicas que influenciam a vida em sociedade, as relações humanas e o desenvolvimento da própria realidade (TRIVIÑOS, 2019).

Em relação aos objetivos das pesquisas, interpretamos que, do modo como se apresentam, constituem um conjunto de preocupações sobre as contradições sociais que são atravessadas pelas questões sociais, culturais e políticas, dos fatores socioculturais no processo de aprendizagem, o que permite o desenvolvimento humano e intelectual. Os trechos abaixo buscam exemplificar a interpretação que produzimos acerca desse fundamento lógico exposto nas teses analisadas:

A busca dessa investigação foi por desvelar interesses (ocultos) entre os pensadores do campo do conhecimento da [EF] e que movimento está implícito nas contradições inerentes às relações sociais desta comunidade científica, nas dimensões política, social e ideológica (T01, p. 17).

O objetivo geral da investigação foi a aplicação dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental na aprendizagem esportiva, em particular a possibilidade da auto-avaliação dinâmica no voleibol (T02, s/p).

Como objetivo geral, pretende-se compreender como se constroem e como se articulam os fundamentos teóricos do pragmatismo e da razão instrumental nas concepções hegemônicas de formação de professores de [EF] e de estágio supervisionado curricular obrigatório veiculadas nas produções científicas da [PG] *stricto sensu*, defendidas entre 2002 e 2015 (T06, p.17).

Entendemos que os objetivos apresentados nos auxiliam a expor o entendimento de que tais produções organizaram e foram produzidas a partir de uma coerência teoria/epistemológica e metodológica. O modo como expressam a finalidade a ser alcançada, na nossa compreensão, revela uma concepção científica que está sustentada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Especialmente quanto às teses T01 e T06, entendemos que seus objetivos podem ser interpretados como de caráter compreensivo, os quais

destacam ações destinadas a interpretar uma dada realidade ou problema mais amplo. Por compreensão entende-se uma faculdade de perceber totalidades. Pela compreensão, é possível apanhar a totalidade de elementos nela envolvidos e nela contidos. O uso de verbos como compreender, analisar, refletir, investigar, discutir, caracterizar, fornece [...] pistas para a identificação de propósitos compreensivos (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005, p.126).

Este mesmo entendimento, que revela a aproximação de objetivos de investigação de caráter compreensivo, com os pressupostos epistemológicos que orientam as pesquisas no materialismo histórico-dialético, é reforçado por Magalhães e Souza (2014, p. 9), quando

expõem que as produções acadêmicas que definem objetivos compreensivos “destinam-se a interpretar uma dada realidade ou problema com intenção de compreender a totalidade que envolve os objetos, portanto ligam-se a uma epistemologia crítica. Buscam o aprofundamento crítico sobre o objeto”.

Já a tese T02, considerando o texto em que o autor apresenta seu objetivo geral de pesquisa, entendemos, com base nas orientações de Magalhães e Souza (2014), que o objetivo não deixa de revelar aproximação com uma epistemologia crítica, como o caso do materialismo histórico-dialético, porque indica a necessidade de intervenção crítica, a fim de que esta possa ser reveladora e mobilizadora para transformação da realidade, conforme sugere o pensamento filosófico marxista. No entanto, fica mais clara a sua aproximação com um tipo de objetivo denominado como propositivo, no qual, conforme definido pelas autoras supracitadas

sugere a elaboração de ações, propostas, planos, alternativas. Tais objetivos sugerem a necessidade de mudança em uma dada situação problematizada. Exemplos de expressões tomadas como pistas nesse caso foram: contribuir para, construir uma proposta (MAGALHÃES; SOUZA, 2005, p. 126).

A investigação dos fundamentos lógicos das teses analisadas nos permitiram ainda, nessa exposição, destacar que se sustentam nos fundamentos abordagem qualitativa de pesquisa, como também caracterizar os elementos que as estruturaram metodologicamente, como as técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados utilizados.

Nas teses T01 e T06, identificamos elementos que justificam a realização da pesquisa tipo exploratória de caráter bibliográfica, tendo como objeto de investigação um determinado conjunto de referências e produções bibliográficas da área da EF, as quais foram selecionadas a partir de um recorte necessário para o alcance dos objetivos propostos. Na tese T06, essa definição foi possível ser apreendida a partir da nossa interpretação, guiada pelos elementos oferecidos pelo próprio texto, mas no caso da tese T01 esta definição encontra-se de forma mais explícita, conforme expressa no trecho abaixo:

Este trabalho fez uma revisão bibliográfica e, não surpreendente, os conceitos vão desfilando no tempo cronológico e indicando contradições que claramente apontam para o fato de que os resultados não estão isolados nos aspectos fisiológicos, mas compartilham com o estilo de vida, características pessoais, meio ambiente físico e social (T01, p. 103).

Na definição do tipo de análise de dados realizada, as referidas teses também convergem. Ambas definem, de modo explícito, terem trabalhado com a técnica de análise de conteúdo:

Justifica-se a Análise de Conteúdo por ela compor uma técnica que a partir dos sentidos das unidades linguísticas (semântica), seu principal material e seu ponto de partida para a busca dos significados de uma mensagem, possibilita um olhar crítico e dinâmico para com a ação (metodológica) que se dará sobre a linguagem, a qual, nesta forma de investigação científica se apresenta como uma construção societária real, que expressa a existência humana (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005) (T01, p. 26).

A Análise de Conteúdo tem sido muito usada pelos pesquisadores que se ancoram nas Ciências Humanas e Sociais, que buscam solidez em desvendar o que está para além do aparente, o que lhe garante uma boa relação com o Método Dialético (T01, p. 27).

Recorreu-se à análise de conteúdo com o objetivo de auxiliar na compreensão dos significados textuais quanto às concepções de estágio e formação de professores expressas nas produções analisadas” (T06, p.144).

Com relação à definição da metodologia, a tese T02 entende que ela se refere aos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental de Davídov, da teoria histórico-cultural de Vygotsky e da teoria da atividade de Leontiev. Todavia, não deixa claro e de forma explícita a denominação de um recurso metodológico específico, para além dos fundamentos teóricos citados.

No entanto, leva-se em conta tratar-se de uma investigação que buscou “adoção de uma metodologia de auto-avaliação dinâmica, por parte dos alunos, como instrumento potencialmente formativo, ao associar o desempenho na execução de gestos técnicos do voleibol ao desenvolvimento de ações mentais por meio da formação de conceitos”. Por conseguinte, construímos o entendimento que trata-se de um tese organizada e guiada metodologicamente pelos princípios da pesquisa tipo experimental que, conforme entendida por Ventura *et al* (2015), estabelece maior relação com as investigações de caráter empíricos-analíticas, que podem contribuir ao possibilitar reflexões e por se adequarem “melhor ao estudo das influências sociais complexas, dos processos e mudanças sociais, o que permite o estudo da dinâmica e das inter-relações de pequenos grupos, além de apresentarem maior flexibilidade e aplicabilidade” (MOREIRA, 2002 *apud* VENTURA *et al*, 2015, p. 18). Ainda segundo o autor da própria tese, a metodologia trabalhada, que envolveu a realização de experimento didático-formativo, observações, entrevistas com questões abertas e não estruturadas, questionário com questões abertas e fechadas,

fundamentou-se no fato de que para a teoria de Davídov a apropriação da experiência humana social e historicamente desenvolvida, por meio da formação de conceitos de um determinado campo de conhecimento e da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, possibilita mudanças qualitativas nos alunos, reorganizando e enriquecendo sua atividade própria. Desse modo, buscou-se verificar, ao longo do experimento, o desenvolvimento dos alunos na apropriação, formação e generalização de conceitos, como base para a formação de ações mentais; a atuação dos procedimentos de auto-avaliação dinâmica no desenvolvimento ou reorganização de ações mentais; e, por fim, a análise das alterações nos conhecimentos e habilidades dos alunos na execução de gestos técnicos do voleibol (T02, s/p).

A análise dos dados coletados não foi explicitamente nomeada na tese T02. Entretanto, considerando a realização de uma pesquisa experimental, o autor revelou de modo sistematizado as estratégias utilizadas para organizar e analisar esses dados, dos quais consideraram-se

os registros e as imagens. Utilizamos para preparar os dados e aprofundar sua análise em busca de seu significado as indicações, com alguma adaptação, de Creswell (2007). Desse modo, servimo-nos de notas de campo decorrentes das observações das atividades ensino desenvolvidas pela professora e dos desempenhos e comportamentos verificados e registrados nas atividades de aprendizagem dos alunos, bem como das entrevistas, dos relatórios feitos após cada atividade, dos resultados de avaliações aplicadas aos alunos, das imagens obtidas por filmagem (T02, s/p).

A organização dos fundamentos lógicos, expressos nas teses por meio do objeto de estudo, do problema de pesquisa, dos objetivos e das definições metodológicas, possibilitou o alcance de resultados que respondem ao que foi proposto para a investigação, mas também revelam contribuições importantes para a área da EF, sobretudo porque a base epistemológica à qual se vinculam exige o comprometimento do pesquisador com a reflexão crítica, com a superação das “idealizações, as análises superficiais, as aparências ideologicamente apresentadas e que encobrem o real, para chegarmos ao “concreto pensado” (MARX, 2008); um conhecimento novo, o pensamento síntese alcançado pela reflexão sobre o concreto real” (ANES, 2018, p. 24).

Sobre as contribuições e conclusões produzidas e alcançadas por estas três teses, entendemos que são críticas e propositoras de mudanças. Nelas, a pesquisa e os processos investigativos são fundamentais para construir mobilizações críticas e reflexivas em diversas práticas sociais e educativas, dentre as quais se incluem a EF.

A tese T01, ao refletir e problematizar sobre os embates científicos na área da EF e o impacto disso na formação acadêmica, chega a diferentes reflexões e entendimentos conclusivos, dentre os quais destacamos as afirmações de que há

a apreensão de um movimento no interior da [EF] brasileira, em que as contradições só se manifestam de forma mais concreta a partir dos anos de 1980, com acirramento na segunda metade dos anos 2000, nos diversos espaços das relações sociais de trabalho (produção do conhecimento, formação profissional, intervenção pedagógica, especialmente), por influência incontestável das atuais diretrizes curriculares (T01, p. 7).

Em outra parte do texto, há contribuição para a área ao destacar que

Nessa perspectiva é que foi analisado o problema deste trabalho acadêmico, na qual as determinações impostas pelas forças dominantes vão se acomodando e sendo aceitas como verdades, nos diversos campos que compõe o poder da sociedade burguesa, o que inclui a produção do conhecimento científico e a formação profissional, que se explicitam na intervenção pedagógica e profissional dos diversos espaços de trabalho. Estas categorias (de trabalho) têm fundamental importância para a manutenção ou ruptura da hegemonia de uma área de conhecimento e as duas primeiras centraram a investigação para a tese (T01, p. 198).

A tese T02, com uma perspectiva propositiva e mobilizadora, em que o autor busca revelar as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky e da teoria da atividade de Leontiev para uma prática educativa crítica na área da EF e do esporte, contribui concluindo que

A [EF] tem um grande potencial de mobilização das crianças e jovens para pensar e atuar com o movimento corporal. Por meio das dinâmicas de aprendizagem esportiva podemos influenciar na formação das personalidades dos alunos, mostrando e propondo-lhes atividades que irão sonhá-los se tornarem indivíduos mais autônomos e com uma capacidade de pensamento mais reflexivo, lógico, crítico, e, sobretudo, ético e condizente com as aspirações de uma sociedade justa, solidária, democrática (T02, s/p).

A tese T06, ao estudar sobre a formação profissional e o mundo do trabalho, alcançou um movimento de crítica por meio do qual foi possível revelar o fato de haver poucos estudos no âmbito do *stricto sensu* nas Regiões Norte e Centro-Oeste sobre a temática dos estágios supervisionados na formação de professores de EF. Dentre os estudos que existem, há uma hegemonia no referencial teórico usado sobre o professor reflexivo e da epistemologia da prática, o que torna necessário que essa lógica seja rompida com vistas a fortalecer uma

concepção de formação de professores crítica e emancipadora. Veja como a autora de posicionou a esse respeito no trecho abaixo:

Desse modo, este estudo suscita reflexões sobre a lógica racional norteadora das concepções teóricas, filosóficas, políticas e epistemológicas hegemônicas no campo da formação de professores de [EF]. Para tanto, defende-se que se construa outra lógica para formar professores e que a universidade esteja articulada à luta concreta por uma sociedade mais justa e formativa para a classe trabalhadora. A valorização docente e a formação de qualidade demandam a articulação entre teoria e prática em toda a sua complexidade, sendo, pois, condição importante para o processo de humanização dos sujeitos na nossa sociedade (T06, p. 16-17).

A pesquisa apresentada na tese T06 ainda revela o descaso para com a fundamentação teórica historicamente dispensada no processo de formação em EF e defende que somente por meio de uma formação teórica consistente haverá ferramentas para que seja feita a ruptura da forma de sociabilidade vigente. Para tanto, é preciso “uma sólida formação teórica capaz de contribuir para a transformação da estrutura vigente, propiciando aos professores a elevação intelectual que refute a lógica pragmática, pautada nas competências” (T06, p.134). Esse posicionamento converge com Sacardo (2012, p. 207), quando em sua pesquisa explica que as produções acadêmicas que se fundamentam no neomarxismo “privilegiam a fundamentação teórica para compreender a construção de uma determinada EF, com o intuito de refletir, criticar e denunciar as teorias que tem norteador a área, sejam elas das mais antigas, às mais ‘novidadeira’”.

A tese T06 contribui para explicitar que as realizações de reflexões sobre a questão da formação docente a partir dos estágios supervisionados têm sido constituídas pelo entendimento da pedagogia das competências, que nega a teoria e reforça o imediatismo pedagógico, ou seja, dialogam com a concepção alienada e fragmentada do mundo do trabalho, por reforçar e naturalizar as relações de trabalho do modelo de sociabilidade capitalista que proletariza o trabalho docente, tornando limitado o processo de reflexão e emancipação dos professores que estão sendo formados nas licenciaturas. O trecho a seguir confirma nosso entendimento sobre o exercício crítico produzido por essa tese:

É necessário que os espaços formativos das licenciaturas invistam esforços para a materialização da educação para a resistência e para a não perpetuação da barbárie. Nesse contexto, os estágios supervisionados curriculares constituem-se em potenciais dotados de contradições que não podem ser ocultadas. Há um falso consenso, respaldado por concepções que se autodenominam de críticas e inovadoras, que concebe os estágios como

espaços do currículo capazes de ressignificar as experiências dos estudantes em formação e dotá-los de competências para a resolução de problemas imediatos pertencentes ao cotidiano da prática pedagógica (T06, p. 194-195).

No movimento da investigação epistemológica é possível reconhecer que as teses produzidas com orientação nos pressupostos do materialismo histórico-dialético seguem de forma rigorosa os critérios de cientificidade do referido método. Elas fazem o resgate da dialética e do processo dialético para desvelar o objeto investigado, por meio das seguintes categorias: o trabalho, a totalidade, a contradição, do fenômeno empírico ao concreto pensado, análise e síntese. Estes elementos, que estão presentes em diferentes partes dos textos, garantem ao leitor a confiabilidade necessária para se assegurar que o conhecimento alcançado foi possível por ter o compromisso em revelar o real e apresentar um posicionamento crítico acerca do objeto investigado. Veja abaixo alguns trechos que expõe a preocupação dos autores das teses T01 e T02:

A categoria da totalidade se constitui pelo domínio e determinação do todo sobre as partes, pressuposto essencial do Método Dialético em Marx (T01, p. 31)

Nas sociedades capitalistas, as contradições fazem parte de seu acervo ideológico e, embora camufladas, estão organizadas como o motor das relações sociais que envolvem sujeito e objeto (T01, p. 21).

Então, a busca será por um processo histórico das relações sociais (do trabalho), que materializa essas relações numa sociedade de classes e ancorado nos postulados do Materialismo Histórico Dialético, em que sujeito e objeto são constitutivos do processo histórico e tratados como parte concreta da realidade social (T01, p. 31).

Pretende-se neste trabalho intervir por uma concepção de totalidade dialética, portanto, dinâmica e sujeita aos nexos e mediações que possam efetivar transformações que alcancem o processo histórico da realidade que se objetiva desvelar (T01, p. 31).

Assim o pesquisador utilizará o fenômeno empírico como categoria de análise mais simples para chegar ao concreto pensado (T02, s/p).

Concepção teórica materialista dialética sobre a influência dos processos sociais e culturais na formação dos processos psíquicos superiores (T02, s/p).

A partir do processo de análise e síntese dos comportamentos observados na realização dos eventos auto-avaliativos dinâmicos foi possível identificar o modo geral no qual as ações dos alunos se processavam em relação ao 'núcleo conceitual' que estava sendo trabalhado na atividade (T02, s/p).

A tese T06 busca sustentar os critérios de cientificidade na exposição da pesquisa, fazendo o resgate da dialética negativa de Adorno para desvelar o objeto investigado. O trecho abaixo, exemplifica essa identificação:

Assim, para se respaldar na Teoria da Escola de Frankfurt, este estudo buscou coerência com os princípios da dialética negativa adorniana, sobretudo através da crítica imanente e da busca pelo entendimento dos fundamentos teóricos norteadores das propostas de formação de professores, segundo o entendimento de suas contradições internas. Buscou-se ainda o entendimento das concepções formativas com base em elementos, contraditoriamente, negados por elas, a partir da formulação de seus objetivos e finalidades. (T06, p. 256).

O critério de cientificidade na T06 também foi fortalecido com o suporte em categorias desenvolvidas pela teoria crítica, como semiformação cultural, razão instrumental, indústria cultural, práxis e experiência. Especificamente sobre conceito de indústria cultural, por ser uma das grandes contribuições de Adorno e Horkheimer, a autora da tese defende que

se constitui como um dos representantes reais da dominação ideológica da burguesia e da ciência moderna e legitima um contexto histórico de reestruturação do modo de produção capitalista. Esse conceito se traduz em uma das formas que os autores encontraram para mostrar mais uma tentativa de domínio do homem sobre a natureza, mediante o uso da técnica da razão instrumental e as drásticas consequências que isso tem proporcionado ao sujeito e a toda a humanidade (T06, p. 104).

O desenvolvimento da investigação epistemológica encaminha para, nesse momento, destacarmos interpretações e trechos das teses que auxiliam a confirmar o compromisso teórico com a epistemologia assumida, por onde os pressupostos gnosiológicos se revelam.

Tratando especificamente da concepção de ciência presente nas três teses vinculadas ao materialismo histórico-dialético, identificamos que isso é revelado quando os autores dessas produções entendem que o próprio conhecimento é histórico, produzido a partir da materialidade alcançada pela relação entre homem e natureza, mas que, em condições determinadas como a sociedade capitalista, acaba servindo para fins específicos. Tal entendimento acerca da ciência também fica claro quando as teses assumem um determinado posicionamento sobre a própria EF enquanto área de conhecimento. Os trechos abaixo nos auxiliam a expor os pressupostos gnosiológicos apreendidos:

[A EF] não é muito diferente das demais áreas de conhecimento científico, porque, sendo [a EF] parte constitutiva de um todo, ela traz arraigado em si os princípios dessa totalidade. No entanto é preciso levar em conta as características históricas, as contradições inerentes às especificidades da área, especialmente na singularidade da formação profissional (T01, p. 15). Durante o iluminismo, quando os métodos ginásticos europeus consistiram uma base mais sólida, fundamentando no início do século XIX uma ancoragem nas Ciências Biológicas (especialmente na Anatomia e na

Fisiologia) que ganhou reconhecimento da comunidade científica europeia. Materializava-se então a área de conhecimento chamada [EF] (T01, p. 18)

Os conhecimentos teórico-científicos relativos aos conteúdos foram dispostos para os alunos com a intenção de conhecê-los a associar o entendimento teórico com a prática das ações do jogo. Assim, tomamos como base o aporte conceitual já consolidado na história da modalidade esportiva voleibol e expressado na literatura científica da área para levar o aluno a pensar, ou seja, a aprender por si mesmo aquilo que representa a herança cultural produzida ao longo da história do voleibol. (T02, p. 136).

Toda a trajetória de construção da ciência, ao longo da história da humanidade, tem expressado a materialidade das relações sociais, bem como a relação que o homem estabelece com os processos educacionais e formativos. Isso porque os avanços científicos e a racionalidade instrumental têm consolidado o imenso arsenal de técnicas representantes dos interesses do capital (T06, p. 86).

No âmbito dos critérios de objetividade/subjectividade, os estudos guiados pelo materialismo histórico-dialético enfatizam a indissociabilidade entre sujeito e objeto, e isso também é compreendido pelos autores das teses T01 e T02, assim como também deixam explícito no texto. Veja abaixo:

“Sujeito e objeto são da mesma essência epistemológica, deixando de ser causa para a suposta imparcialidade” (T01, p. 19).

Então, a busca será por um processo histórico das relações sociais (do trabalho), que materializa essas relações numa sociedade de classes e ancorado nos postulados do Materialismo Histórico Dialético, em que sujeito e objeto são constitutivos do processo histórico e tratados como parte concreta da realidade social (T01, p. 31).

Outro aspecto a ser observado na relação do objeto de estudo com os sujeitos (professor – aluno) é a referência do conceito nuclear do objeto considerado na avaliação. Nesta relação, o professor deve observar que os sujeitos estão tratando de um objeto com bases conceituais compatíveis. É preciso que o professor se certifique de que o “nuclear” é a mesma coisa, ou cumpre a mesma finalidade em várias situações, na ‘cabeça’ dos dois” (T02, s/p).

Ao concluir a investigação epistemológica das teses vinculadas ao materialismo histórico-dialético, ressaltamos que os pressupostos ontológicos apresentados foram revelados a partir das ideias e conceitos que revelaram sobre a própria EF e pela concepção de homem que em alguns momentos puderam ser identificadas.

Vale destacar que numa produção acadêmica de base marxista, o pressuposto ontológico é condição para que o objeto seja revelado, superando sua aparência. Afinal, sem a ontologia seguimos por um caminho acrítico. Por meio dessa categoria conseguimos avançar no exercício da crítica, em diálogo com a totalidade historicamente produzida (DUAYER; ESCURRA; SIQUEIRA, 2013). Pela “presença da ontologia no interior do marxismo,

assume-se que está relacionada ao fato de que as representações ontológicas são incontornáveis e centrais na práxis social dos sujeitos” (ANES, 2018, p. 34).

A ontologia presente nas teses contribui para sustentar seus posicionamentos críticos acerca dos objetos investigados, mas também com relação à concepção de homem, formação e de EF que defendem.

É comum entre as três teses a compreensão de homem com ser social, histórico, produzido e reproduzido a partir de mediações que ele mesmo estabelece com a natureza, no movimento de produção do trabalho (LUKÁCS, 1978). Nesse sentido, enquanto sujeito em movimento e transformação, ele tem seu desenvolvimento com o crescimento do todo, na relação que estabelece com os outros homens e, por isso, só pode ser compreendido sujeito social, coletivo.

Especialmente na tese T06, a concepção homem e sociedade perpassa pela compreensão da alienação feita pela razão instrumental, que nega o esclarecimento. De todo modo, não deixa de expressar como característica a reflexão e a exposição de conceitos a partir da realidade concreta que fundamenta essa epistemologia e, por isso, contribui de forma fundamental para o desvelamento das contradições sociais, políticas, econômicas e culturais em que os objetos de investigação estão inseridos, uma vez que objeto/sujeito não são instâncias distintas e separadas, ao contrário disso.

Nos trechos abaixo entendemos que esta concepção de homem é sustentada da seguinte forma pelas produções analisadas:

O sujeito só é sujeito de um coletivo, de uma comunidade, de uma sociedade, de uma universalidade, quando este espaço social lhe permite as inter-relações inerentes à sociedade universal (o que não é permitido pela sociedade atual) (T01, p. 20).

Podemos, então, de acordo com Vygotsky (2007), dizer que o desenvolvimento humano acontece do meio externo do indivíduo para o meio interno dele (de fora para dentro), pois a formação do sistema simbólico dos signos depende, sobretudo, da mediação social. Esta, por sua vez, estabelece mediadores externos que serão operados na mente da pessoa para que a internalização ocorra no plano intra-mental (T02, s/p).

As ligações dos indivíduos com o mundo são ligações mediadas indiretamente pela atividade humana que transforma seu mundo material e sua consciência (T02, s/p).

Todo esse processo de alienação do homem frente à técnica da razão instrumental é bastante perceptível nos pressupostos da indústria cultural e tem íntimas relações com o esclarecimento [que] foi transformado em negação da promessa de seu próprio conceito, visto que, nesse processo, o homem dissocia-se da natureza para conhecê-la e dominá-la e com isso se aliena (T06, p. 102-103).

No que diz respeito à EF, é explícita e notória a defesa por uma prática social emancipadora, de característica crítica e progressista, sustentada em parâmetros teóricos e científicos oriundos do materialismo histórico-dialético, cuja maior representação existente é a denominada tendência que defende como objeto de estudo da EF como cultura corporal. Esta concepção, coerentemente defendida pelas teses, articula-se ao referencial teórico utilizado e ao fundamento epistemológico materialista histórico-dialético.

A tese T06, ao defender a concepção da cultura corporal como representação da EF, trata de denunciar ainda a necessidade de que esta concepção precisa, ainda, alcançar maior espaço, identificando que tem sido usada de forma empobrecida no aspecto da formação humana. Ao tratar desse aspecto, sugere que

a [EF] possui singularidades que a aproxima de modo concreto ao empobrecimento formativo no âmbito dos esportes, da dança, das lutas, da ginástica e das diversas manifestações da cultura corporal, tão expressivas e significativas na formação humana. Todo esse debate precisa se articular ao trabalho como princípio educativo (T06, p. 233).

O mesmo sentido atribuído à EF é acompanhado pelas teses T01 e T02, conforme exposto nos trechos abaixo:

Assim, a [EF] num viés crítico, se empenha em desvelar a corporalidade de homens e mulheres, compreendidos no interior da historicidade da Cultura Corporal (T01, p. 17).

Cultura Corporal (para além do conceito mais bem elaborado posto na introdução) pressupõe a apropriação dos temas jogo, luta, dança, ginástica e esporte, dando-lhes um aporte epistemológico e pedagógico, para serem tratados como conhecimento científico e de ensino (T01, p.101).

Pois a [EF] enquanto disciplina do currículo escolar, seja no desenvolvimento do esporte ou em outra atividade que compõe da cultura corporal, tem grande repercussão na vida dos alunos (T02, s/p).

Assim já podemos pensar que a transição de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia progressista no campo da [EF] deve usar de critérios racionais que estirpe as intenções perversas, a exemplo das ideologias capitalistas ou de outra ordem, impregnadas no fazer cotidiano desta área de conhecimento, mas que ao mesmo tempo reconstrua o novo pensamento mantendo a lucidez sobre o que é estruturante do objeto da área, quer seja da cultura corporal (T02, s/p).

A defesa anunciada pelas teses está sustentada numa concepção de EF que parte do pressuposto de que essa área deve prezar pela socialização das práticas corporais produzidas e reproduzidas historicamente, necessariamente tratadas de forma crítica e relacionada aos

contexto sócio-histórico vivido, “em busca de produzir, pelo trabalho de mediação docente, uma formação humanizadora e potencialmente capaz de gerar questionamentos sobre o modo como produzimos cultura e conhecimento” (ANES, 2013, p. 129).

4.5 O pensamento pós-moderno

No movimento de compreender as linhas e os contornos do pós-modernismo, Duarte (2004, p. 223) esclarece que no século XIX “a filosofia burguesa começou a assumir formas cada vez mais negativas e irracionais à medida que se expandiam as relações econômicas capitalistas e ficaram para trás os ideais iluministas”. Por essa razão, mostrou-se como forma de racionalidade que tende a rejeitar a ideia de uma perspectiva de progresso científico capaz de promover a compreensão da realidade social e natural, assim como, também, de negar o humanismo, implodindo “a escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, da negação da autoridade do professor e da negação da intencionalidade do ato educativo” (DUARTE, 2004, p. 223).

Segundo Ellen M. Wood, em 1960, C. Wright Mills afirmou que o pós-moderno é o período que sucedeu o fim da “Era Moderna”, ou da “modernidade”, ou da “decadência do Ocidente”, em função da interrupção do liberalismo e do socialismo, explicando que “esse pós-modernismo, portanto, é produto de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo” (WOOD, 1999, p. 9). Entretanto, faz-se necessário esclarecer que o pós-modernismo não propôs e não propõe uma ruptura do modelo de sociabilidade burguesa/capitalista, mas, paradoxalmente, um reforço a ele, por meio da ideia que aponta para o fim da história e da negação e fragmentação do sujeito.

Nesse sentido, o questionamento sobre o término da modernidade em função do surgimento da pós-modernidade, tal como os teóricos aliados ao pensamento pós-moderno, “não quer dizer que ultrapassamos a modernidade, que estamos vivendo em uma era inteiramente nova” (KUMAR, 2006, p. 105-106). Isso necessariamente nos impõe a relevância de compreendermos como esse pensamento é absorvido por inúmeros intelectuais brasileiros na contemporaneidade, os quais se propõem a pensar e a refletir sobre a Educação e a produção de conhecimento, sugerindo as teorias educacionais pós-críticas como medidas necessárias e revolucionárias para uma nova forma de educação, quando, na verdade, é a negação da educação como ato intencional e emancipador. Nesse sentido,

o que se tem chamado de Pós-modernidade é, portanto, a lógica cultural funcional a forma contemporânea de capitalismo, articulada aos interesses conservadores da burguesia financeiro-especulativa. Uma expressão contemporânea da decadência ideológica do pensamento burguês. (HÚNGARO; PATRIARCA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2017, p. 60)

A partir desse entendimento crítico sobre o pensamento pós-moderno, Duarte (2004, p. 219) adota o termo pós-modernismo para referir-se a correntes de pensamento que fortalecem “a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e a possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior”. Ademais, apresenta como exemplos de “subdivisões dentro do pós-modernismo o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o pós-colonialismo” (DUARTE, 2004, p. 219) e sustenta o entendimento de que tais subdivisões, em comum, buscam influenciar e determinar a produção de conhecimento em educação, ao fornecer um conjunto difuso de bases epistemológicas que fundamentam distintas teorias, principalmente as chamadas pós-críticas, para fornecer um verdadeiro cimento ideológico aos modismos educacionais tão em voga, os quais negam fundamentalmente uma concepção de educação que emancipe os sujeitos para o desvelamento e superação do capital. Dito de outra forma, esse pensamento “entrega de corpo e alma à celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo” (DUARTE, 2004, p. 222).

Wood (1999) destaca que, hodiernamente, intelectuais marxistas, como David Harvey e Fredric Jameson, falam de “pós-modernidade como uma situação histórica, uma fase do capitalismo contemporâneo, uma forma social e cultural com origens históricas e fundamentos materiais, sujeita à mudança e à ação política” (WOOD, 1999, p. 11). Entretanto, a autora ressalta que o termo “pós-modernismo” é diferente de como é apresentado pelos intelectuais citados anteriormente. Estes tratam de uma esquerda pós-modernista “para abranger uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes, incluindo o ‘pós-marxismo’ e o ‘pós-estruturalismo’” (WOOD, 1999, p. 11).

O interesse dos pós-modernistas está na linguagem, na cultura e no discurso. Nesse sentido, criticam a ciência ocidental a partir do entendimento de que ela está “fundada sobre a convicção de que a natureza é regida por certas leis matemáticas, universais e imutáveis” e, por isso, revela-se como “uma manifestação dos princípios imperialistas e opressivos sobre os quais se fundamenta a sociedade ocidental” (WOOD, 1999, p. 11-12).

Para Wood (1999) essa compreensão pós-moderna é limitada. Além disso, a autora assevera que esta corrente de pensamento se pauta num relativismo epistêmico que confunde as formas de conhecimento com seus objetos. Para o ideário pós-moderno a

consequência prática da suposição epistemológica que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares e que a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum. Se o padrão da ‘verdade’ científica reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento (WOOD, 1999, p. 12).

O pós-modernismo, portanto, rejeita o conhecimento totalizante e os valores universais. Nisso se inserem as concepções de racionalidade, as ideias de igualdade liberais ou socialistas, bem como a concepção marxista de emancipação humana. De forma paradoxal, essas vertentes centralizam suas discussões na “diferença: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade, suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e ‘conhecimentos’ particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos” (WOOD, 1999, p. 12). Dito de outra forma, precisam ser negadas as “histórias grandiosas”, a economia política, o que inclui o marxismo e sua teoria, pois ele

reduz a variada complexidade da experiência humana a uma visão monolítica de mundo, ‘privilegiando’ o modo de produção como um determinante histórico; a identidade de classe, e não outras ‘identidades’ e os determinantes ‘econômicos’ ou ‘materiais’ em lugar da ‘construção discursiva’ da realidade (WOOD, 1999, p. 13).

Assim como as teorias produzidas com o desenvolvimento da modernidade (positivismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético), as teorias pós-modernas, como parte do movimento histórico do pensamento e da produção do conhecimento, têm subsidiado a formação acadêmica e a produção do conhecimento científico na contemporaneidade. Ao discutir sobre os efeitos dessas teorias nas pesquisas em educação no Brasil, Paraíso (2004) indica características “dessas pesquisas e descreve expansões, fraturas, conquistas e aberturas, esboçando uma espécie de mapa do campo dos estudos pós-críticos em educação no Brasil” (PARAÍSO, 2004, p. 284), evidenciando que eles se deram pela combinação das correntes teóricas do pós-estruturalismo e do pós-modernismo.

As teorias pós-modernas, enquanto correntes filosóficas contemporâneas, servem e se alinham aos interesses do capital, porque elas, dentro do contexto da afirmação que o pensamento pós-moderno, rompem com a modernidade, mas são um tanto quanto contraditórias. Isso porque a formação da classe burguesa, que inicialmente fora uma classe revolucionária, com a modernidade tornou-se uma classe conservadora, mudou os seus princípios revolucionários de um pensamento que assegurasse direitos universais, para a defesa de uma particularização dos seus interesses de classe, a fim de garantir, assim, a sua permanência enquanto tal. Nesse sentido, houve um pensamento conservador e outro revolucionário. Portanto,

a luta dos pós-modernos ‘progressistas’ deveria ser, portanto, contra as expressões decadentes do pensamento burguês. Mas isso não é possível, na medida em que se funda no irracionalismo – expressão desse pensamento decadente (HÚNGARO; PATRIARCA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2017, p. 65).

Para realizar tal finalidade, o pensamento pós-moderno faz a crítica à racionalidade da ciência moderna que é estruturada sobre os pilares do real, da ciência, da verdade, do universal, do histórico, do progresso, da revolução, sendo esses fundamentos abandonados e, com isso, o fazer científico é alterado e passa a vigorar o pensamento/conhecimento fragmentado, pautado no efêmero, no flexível, no a-histórico, no micro. Por sua vez, o objeto é compreendido a partir de conceitos/ideias de que tudo é relativo, de que depende do olhar, do ponto de vista, de modo que a historicidade do objeto é negada, porque o real e a categoria da totalidade são desconsiderados do processo de investigação científica, uma vez que uma nova forma de se pensar a produção de conhecimento é alterada por meio da nova onda irracionalista e, conseqüentemente, a relação do Estado com a pesquisa é alterada, por haver o estímulo ao enriquecimento através de patentes. Isso nega a historicidade do desenvolvimento do conhecimento como um bem coletivo, que está a serviço da humanidade, violando, assim, o uso coletivo do conhecimento em detrimento de um grupo específico de pessoas que obterá lucros com tal façanha. Nesse sentido, “há, então, uma privatização dos estudos científicos. Grandes empresas ‘adotam’ laboratórios e universidades para o resultado das pesquisas possam ser comercializadas e se convertam em lucros” (HÚNGARO; PATRIARCA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2017, p. 54).

Há autores que se referem à Pós-Modernidade como o novo irracionalismo, porque esse irracionalismo excluiu a racionalidade como fundamento metodológico. Por conseguinte, eles afirmam que a sociedade vive a emergência de outros paradigmas, nos quais se inserem

nessa nova lógica epistemológica “o estruturalismo, o positivismo, a fenomenologia e todos os ‘pós’ e ‘neos’ contemporâneos, absolutamente funcionais ao capitalismo” (HÚNGARO; PATRIARCA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2017, p. 54). Essa forma de instrumentalizar a razão objetiva defende que o que valida o conhecimento é a sua utilidade ao capital.

4.5.1 *A teoria pós-moderna revelada na produção acadêmica*

A relação com teorias vinculadas à pós-modernidade foi reconhecida em duas teses. Uma tese (T10) defendida no PPG em Sociologia da UFG/GO, no ano de 2016, tratando a temática gênero, a partir de um estudo sobre a corporificação da masculinidade em praticantes de lutas corporais. E a outra tese (T12) defendida no PPG em performances culturais da UFG/GO, no ano de 2021, tratando a temática corpo e cultura, num estudo sobre a compreensão das práticas corporais em participantes de matrizes de duas origens étnicas a partir das memórias dos participantes.

Entendemos que as referidas teses, apesar de não apresentarem de forma explícita a vinculação das pesquisas com teorias ou abordagem relacionadas ao pensamento pós-moderno, possui posicionamentos teóricos dos autores que nos permitiram fazer tal inferência. No caso da tese T10, essa compreensão foi possível pelo modo como o autor da pesquisa reconhece as “masculinidades que emergem de interações entre lutadores” (T10, p. 18), seu objeto de estudo, como parte de um movimento de crise da própria concepção de modernidade. Isso o leva a reconhecer a existência de um contexto pós-moderno, no qual as masculinidades também passam a ser questionadas. Dessa forma, conforme exposto pelo autor:

Defendo a premissa de que o MMA deva ser entendido como uma representação do desejo de conservar masculinidades supostamente perdidas junto a uma suposta crise de masculinidades em curso no avançar da modernidade. É dentro deste cenário, demarcado por uma crise de masculinidades que ameaça aquela estabilidade, que entendo tenha se produzido as condições que deram origem ao que hoje esse estudo pressupõe ser um espaço produtivo de masculinidades intrínsecas a um pós-modernismo (T10, p.138).

Já na tese T12, a compreensão de associação ao pensamento pós-moderno se deu pela análise dos fundamentos lógicos e epistemológicos, como também pelo posicionamento teórico do autor. Ao reconhecer a existência de diferentes perspectivas epistemológicas na

área da EF para se definir um conceito relacionado ao objeto de estudo práticas corporais, ela expõe que não é interesse da pesquisa analisar e comparar teoricamente tais perspectivas, bem como “maior aprofundamento nessa discussão ou qualquer assunção de filiação a alguma dessas concepções” (T12, p. 222). Entretanto, assume que há na sua investigação “aproximação ao conceito de cultura corporal de movimento pela sua aproximação às orientações epistemológicas dos Estudos Culturais” (T12, p. 222).

Neira e Nunes (2011, p. 676), ao tratarem dos estudos culturais e suas contribuições para o currículo em EF, expõem que tais estudos referem-se a uma abordagem teórica que inicia em meio ao debate pós-moderno, defendendo a ideia de terem terminado as as narrativas históricas que sustenta o projeto de modernidade. Nesse sentido,

siante da desconfiança que o pós-modernismo desferiu às certezas da razão, os [estudos culturais] negam as verdades absolutas. Exigem que a explicação do real não seja decorrente de uma única visão. Isso implica no questionamento das noções universais de homem e mulher, mundo e sociedade e no questionamento das práticas que insistem em afirmar essa condição. Para alguns, os [estudos culturais] são celebrados como um novo campo teórico capaz de pensar a sociedade em uma época cada vez mais instável para a sistematização de ideias, a era da cultura (NEIRA; NUNES, 2011, p. 676).

Entendemos que as duas produções analisadas e aproximadas da teoria pós-moderna tratam seus objetos de estudo a partir de fundamentos e posicionamentos que centralizam o debate em torno de discussões relacionadas às identidades, particularidades e diferenças, que envolvem, por exemplo, temáticas sobre sexualidade, gênero e raça (WOOD, 1999).

No que diz respeito ao problema de pesquisa, não foi possível ser identificado nas teses T10 e T12. Não há a apresentação de uma questão ou uma formulação que se aproxime de uma possível pergunta para uma investigação científica. Esta ausência, como já compreendido por Silva (2013), pode estar associada ao fato de ser uma característica de pesquisas fundamentadas em abordagens epistemológicas pós-modernas.

No caso específico da tese T12, há a exposição de um conjunto de questões formuladas, que expressam as reflexões e inquietações do pesquisador acerca do objeto investigado, mas que não permitem ao leitor apreender a questão principal e orientadora da pesquisa. Estas questões estão assim apresentadas no texto:

Alguns questionamentos evidenciaram parâmetros para as análises que possibilitaram o delineamento teórico-metodológico do trabalho, dentre eles: Quais as especificidades culturais entre diferentes tradições provenientes de

cosmovisões bantu, iorubá e jeje? Quais aspectos poderiam identificar os vínculos a referências culturais negras, baseadas na ancestralidade bantu? Como manifestam-se nas performances do dançar, do cantar e do batucar dos(as) congadeiros(as), aspectos culturais que tenham referência a partir de elementos da cosmovisão bantu? Existem congadeiros(as) que atualmente compartilham de saberes que se desdobram do eixo simbólico iorubá, jeje e nagô? Esses saberes interferem na dinâmica das tradições dos ternos de congada e da festa? Além destes questionamentos, acresce-se também o nosso interesse em averiguar as correlações entre a percepção dos(as) congadeiros(as) a respeito de suas experiências corporais, durante as performances dos ternos, e os aspectos simbólicos da cosmovisão bantu (T12, p.17).

A não exposição de um problema de pesquisa pode estar relacionada à fuga das teorias pós-modernas, bem como aos formalismos científicos pré-estabelecidos (SILVA, 2013). Isso, na nossa compreensão, distancia a pesquisa do rigor e validade científica. Conforme explicado por Sánchez Gamboa (2010, p. 76),

uma vez construída a pergunta, a resposta será possível. Mas, sem a pergunta, não é possível elaborar respostas. Quando um projeto de pesquisa carece dessa lógica, a produção e novos conhecimentos torna-se impossível e nesse caso se tem a ilusão de pesquisar de produzir teorias, interpretações e jogos de linguagens desconexas das necessidades, da realidade e dos problemas.

As perguntas produzidas e apresentadas na tese T12 revelam o interesse por uma investigação preocupada em revelar discursos e “saberes”, especificamente relacionado à produção de experiências corporais individuais. Esta tese sugere a motivação pela ressignificação de identidades particulares, reforçando um viés subjetivista próximo de uma concepção filosófica vinculada ao idealismo subjetivo de conhecimento, o que implica não haver como finalidade da pesquisa o desvelamento da realidade objetiva em que as subjetividades são criadas.

Assumimos o posicionamento de que tal concepção científica, de ordem idealista e subjetivista, executa um papel ideológico na história do conhecimento humano e da sociedade de classes. Lefebvre (1987) chama a atenção para o fato que as doutrinas idealistas desempenharam uma função importante quanto às formas, instrumentos e métodos do conhecimento. Por isso as contribuições e impactos dessas doutrinas para o desenvolvimento e produção do conhecimento não devem ser negadas. Isso não invalida a realização da sua crítica, movimento este realizado pela corrente filosófica do materialismo histórico-dialético, a qual nos apropriamos para realizar o nosso estudo investigativo.

Assim, chama nossa atenção para duas das perguntas presentes nos questionamentos levantados pela tese T12: “Existem congadeiros(as) que atualmente compartilham de saberes que se desdobram do eixo simbólico iorubá, jeje e nagô? Esses saberes interferem na dinâmica das tradições dos ternos de congada e da festa?” (T12, p. 17). Essas questões, da forma como foram definidas, permitem-se somente como respostas: “sim, existem congadeiros” ou “não existem congadeiros”; “sim, eles interferem” ou “não, eles não interferem”, remetendo-nos, portanto, ao que Kosik (1969) chama de pseudoconcreticidade. Este movimento, nominado por Kare Kosik, no qual o homem é reduzido ao nível da *práxis* utilitária, ao senso comum, ao imediato, fragmenta os indivíduos, de modo que a pseudoconcreticidade não permite ao homem a compreensão e o desvelamento das coisas e da realidade, o que nos leva a entender que seu mundo precisa ser destruído, a fim de colocar, no seu lugar, a visão da realidade, da sua concreticidade, ou seja, da realidade concreta.

Com relação aos objetivos das pesquisas, nas descrições, as teses não expõem a base material em que os objetos investigados estão inseridos e como produzem/reproduzem a sua existência. Ao invés disso, enfatizam os discursos, as memórias, as performances e as percepções acerca dos objetos investigados. Os trechos a seguir evidenciam essas observações:

Busquei, com o presente trabalho identificar como emergem dos discursos de competidores de uma modalidade de luta corporal que vem se desenvolvendo junto a comunidades de praticantes de lutas como Jiu-jítsu, Muay Thai e Boxe (entre outras) imagens sobre masculinidades e, para eles, sobre “ser homem” (T10, p. 15).

No escopo da pesquisa buscamos compreender os processos de evocação de memórias africanas e afro-brasileiras de matrizes bantu, principalmente, mas também sudanesas, tendo em vista o protagonismo das práticas corporais de seus participantes (T12, p. 17).

São objetivos interpretados por nós como de caráter descritivo e generalistas. Descritivo porque expressam preocupação em apresentar registros, relatos de experiência e narração de forma detalhada, que conduz as pesquisas produzirem passos, reflexões e respostas de forma minuciosa, sem discussão acerca do material descrito. Generalista porque

São portadores de uma excessiva amplitude. Poder-se-ia dizer que valem para um elenco enorme de situações. São vagos, caracterizam-se pela abrangência geral e ausência de delimitação. É difícil aprender deles a temática ou problematização da qual tomam parte (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005, p.127)

Por isso é comum, no caso dos objetivos de caráter generalista, a utilização de verbos como compreender práticas, esclarecer práticas, discutir as concepções, dentre outros.

As técnicas e instrumentos de coleta de dados identificados nas teses vinculadas às teorias pós-modernas foram o estudo etnográfico, a pesquisa de campo, realização de observações sistemáticas, diário de campo, registros de falas e entrevistas semiestruturadas.

Na tese T10, com a exposição sobre como o pesquisador realizou a sua coleta de dados, identificamos que não houve uma preocupação quanto a definição de uma lógica de descrição, como também com relação à definição das técnicas utilizadas para coletar os dados na relação tempo espaço e, em alguns momentos, o pesquisador chega a se contradizer:

Depois de autorizado a realizar a pesquisa junto ao grupo, passei a observações sistemáticas, produção de diários de campo e registros de falas de lutadores que se dedicam direta ou indiretamente a aprenderem e treinarem MMA. Realizei poucas entrevistas formais para que meus informantes não se sentissem tolhidos com a imagem de pesquisador que já tinham de mim (T10, p. 20).

É importante enfatizar que não há como precisar quando se iniciam, de fato, as coletas que dão origem a esse texto, já que, mesmo antes de me propor a sistematizar um estudo sobre temática de masculinidades no Mixed Martial Arts (MMA), já participava do universo no qual realizei a pesquisa de campo (T10, p. 21).

E me comprometi a transformar minha própria vivência no grupo em um estudo etnográfico. Este foi o momento pontual para o início do trabalho formal de coleta de dados, a decisão por trazer para o centro da discussão minhas experiências junto a um grupo de lutadores com quem convivo desde que cheguei à cidade de Goiânia, em 2011 (T10, p. 30).

A liberdade para participar da dinâmica na comunidade me propiciou liberdade para observar sem a necessidade da suspensão de minha condição de lutador, tendo sido fundamental para a riqueza e profundidade das coletas de dados, pois literalmente mergulhei no estudo quando saía da academia para correr com os alunos nas ruas das redondezas, ou quando participava como um dos atletas nas sessões de circuitos utilizados como recurso para condicionamento físico (T10, p. 36).

A ausência de uma organização e sistematização mais clara acerca dos elementos metodológicos sistematizados para a realização da pesquisa, na nossa compreensão, revela uma fragilidade de sistematização científica, considerando que para a organização de uma pesquisa é fundamental “a apresentação dos instrumentos de coleta de informações é um quesito que deve fazer parte [da] pesquisa” (NEGRINE, 2017, p. 93).

Na tese T12, pela leitura, interpretamos uma vinculação com estudos de abordagem qualitativa, como também identificamos de forma explícita a descrição das técnicas utilizadas para coleta de dados, que ocorreram por meio do uso de caderno de anotações, uso do

aparelho celular para realizar as entrevistas semiestruturadas e, também, para realizar telefonemas, gravar áudio, tirar fotos e fazer chamadas de vídeos. Veja abaixo como o autor as descreve:

Quanto à operacionalização da pesquisa, sempre levava no bolso o caderno de anotações, gravador de áudio e aparelho celular para o registro de fotos e vídeos. Entrevistas semiestruturadas conversas pelas redes sociais, chamadas de vídeo, telefonemas e gravações de áudio por aplicativos, conforme a preferência do(a) informante (T12, p. 22).

O processo de análise dos dados coletados não é descrito na tese T10, o que pode estar explicado pelo uso da etnografia como ciência da descrição cultural, por envolver os “pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 2022, p.17), ou seja, não é explicado como eles devem ser analisados, assim como ocorre em outras matrizes epistemológicas. Já a tese T12 menciona esse elemento somente nos trechos abaixo:

As análises também se apoiaram nos estudos das Performances Culturais, considerando-se a integralidade das performances dos(as) congadeiros(as), bem como a percepção e a análise de suas experiências com o fenômeno em tela (T12, p. 17).

Nas análises acerca dos processos interculturais entre aspectos do catolicismo popular e de tradições africanas e afro-brasileiras bantu e sudanesas, observou-se que a conversão de africanos ao catolicismo ocorreu desde os primeiros contatos entre a Coroa portuguesa e o antigo reino do Congo (T12, p. 268).

Em nossas análises não consideramos pertinente uma dicotomização entre o que se constitui como simbólico a partir da percepção do indivíduo e o que desencadeia algum estímulo motor (T12, p. 170).

Sobre a definição da tipologia de pesquisa, ambas as teses expõem que utilizam do estudo etnográfico, próximo das fundamentações teóricas presentes nas áreas da antropologia, sociologia e psicologia, que tem como sentido a descrição “de um sistema de significados culturais de determinado grupo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2022, p15). Abaixo seguem alguns trechos que exemplificam:

Realizei um trabalho de pesquisa de cunho etnográfico junto a um grupo de praticantes de lutas da cidade de Goiânia. Como descreverei mais detalhadamente a seguir, a duração e a amplitude da etnografia realizada não foram prevista de antemão (T10, p. 19).

Quanto aos aspectos metodológicos, foi desenvolvido um estudo etnográfico nos contextos de preparação e realização da festa da João Vaz (T12, p. 17).

Embora o estudo não seja diretamente sobre a experiência como pesquisador, abordando mais as experiências dos(as) próprios(as) congadeiros(as), na etnografia que desenvolvemos (T12, p. 19).

Entretanto, importante destacar que as pesquisas não explicam o que caracteriza uma pesquisa etnográfica e tampouco as suas etapas de sistematização, o que pode estar associado à dificuldade que a etnografia tem com as etapas da pesquisa científica, tais como: definição do problema, trabalho de campo, análise, interpretação de dados e outras, perfeitamente definidas em determinados modelos de investigação, e podem ser frequentemente simultâneas, ou alternados, ou extremamente flexíveis numa pesquisa que utiliza da etnografia (MOLINA NETO, 2017).

Segundo Molina Neto (2017) a etnografia enquanto um tipo de pesquisa pode produzir conhecimento a partir da prática cotidiana. Ela é considerada, portanto, como pouco científica por pesquisadores da EF e das ciências do esporte, mas que pode oferecer conhecimentos significativos às investigações de viés cultural. Não por acaso, segundo o autor supracitado, pesquisadores de várias fontes disciplinares estão utilizando e apropriando-se desse tipo de investigação, que se caracteriza pela descrição densa, que acontece porque ela possibilita uma relação interativa e cúmplice entre o sujeito e o objeto de investigação.

Os critérios de cientificidade nas pesquisas que se fundamentam no pensamento pós-moderno têm como interesse a linguagem, cultura e discurso (WOOD, 1999). O campo empírico é compreendido como jogos de linguagens, a partir do entendimento de que a atividade humana é mediada a partir da linguagem, seja ela verbal, corporal, visual, sonora. Podemos observar que, com esse entendimento, a realidade é compreendida de forma multifacetada com “vários olhares”, “a minha verdade”, “meu lugar de fala”, e torna impossível ao sujeito conhecer a essência dos fenômenos pelo ocultamento da realidade concreta. Por haver essa limitação aos fenômenos da linguagem, segundo Sánchez Gamboa (2010), trata-se de um movimento científico que carrega de forma implícita uma agenda neoconservadora e desmobilizadora de processos de transformação social. Os trechos abaixo nos fizeram aproximar as teses a este entendimento:

A negligência quanto ao jogo da produção de linguagens, de expedientes simbólicos dos quais o mercado de consumo de bens culturais vem se apropriando – uma discussão onde Featherstone (1995) se apropria das perspectivas de Bourdieu (2007) a respeito de índices culturais adicionados aos bens dentro da dinâmica dos valores simbólicos (T10, p. 61).

Como refere Daólio (2004), que produz um debate sobre a percepção de cultura na área a partir de conceitos como as técnicas do corpo (MAUSS, 2003) e a dimensão simbólica da cultura (GEERTZ, 1989), a entrada da

questão cultural nas discussões acadêmicas nesta disciplina remonta à gênese de algumas abordagens que advogam olhares que rompem com uma tradição que o autor refere como tradicional (T10, p. 61).

Finnegan (2008) enfatiza a importância do destronamento do que é observado apenas como linguagem e enunciado para a percepção de camadas geralmente desprestigiadas no meio acadêmico, como os sentimentos, as emoções, a fé, a dor e o contingenciamento do presente (T12, p. 224).

Nas teses, a concepção defendida sobre a EF ocorre a partir do modo como tratam as práticas corporais, compreendidas como uma manifestação exclusivamente linguística e subjetiva. Nessa lógica, entende-se que é a partir da linguagem que o ser humano se desenvolveu e se desenvolve, o que, na nossa compreensão, revela o caráter conservador e a-histórico do pensamento pós-moderno. Nega-se a construção material e coletiva da corporeidade humana pela categoria trabalho, como se este não fosse mediador determinante na requisição da constituição da linguagem articulada (PAULO NETTO; BRAZ, 2012). Os trechos abaixo expressam essa interpretação sobre as teses analisadas:

Considero ser necessário visualizar a dimensão da linguagem como uma entidade capaz de oferecer ferramentas verbais e não verbais de comunicação (corpo, simulacros, imagens hiper-reais e produções icônicas que especialistas em “vender sua própria imagem” devem saber explorar) a fim de ajustar as análises produzidas, nesse momento, à leitura de uma sensibilização viril necessária ao consumo lutas corporais como bens culturais (T10, p. 199).

Cabe salientar aqui que exatamente a premissa de que o gênero se constitua a partir da linguagem, pois o discurso é um instrumento de orientação de orientação no mundo; é o movimento da linguagem quem dá significação e sentido aos nossos atos – a perspectiva pós-estruturalista a que autoras como Judit Butler (2003b; 2002) e Joan Scott (1995) para debater o papel dos atos de fala sobre a orientação sexual e representações de gênero (GROSSI, 2004) (T10, p. 18).

Ao considerarmos as práticas corporais como sistemas simbólicos vinculados a processos de linguagem, as concebemos também como objetos de conhecimento que possibilitam a investigação de inúmeros aspectos da cultura, assim como múltiplas formas pelas quais os sujeitos vivenciam, expressam e representam corporalmente suas memórias, seus dramas sociais, suas percepções e experiências no mundo (T12, p. 221).

Nesta perspectiva, os movimentos corporais e seus significados são elementos que compõem uma linguagem que comunica sentidos que transcendem a palavra escrita ou falada (T12, p. 272).

Sobre a concepção de EF presente nas teses, destaca-se também que é associada ao conceito de cultura corporal de movimento na tese T12, a partir dos estudos de Valter Bracht (1999), que sustenta haver na atualidade “desdobramentos de um diversificado campo de estudos que tem compreendido o corpo e os movimentos corporais como sistemas de

linguagem” (T12, p. 221). Do mesmo modo, enfatiza-se o plano do imediato, em que há um entendimento de que o corpo é ‘um entrelaçamento de práticas sociais’, como também por suas ‘várias identidades’ (SACARDO, 2012, p. 225).

A concepção de ciência e os critérios de cientificidade presentes nas teses T10 e T12 são apresentados, a partir da nossa interpretação, por meio da realidade do discurso e não da compreensão da realidade (SACARDO, 2012). Nesse sentido, pôde-se ver nas teses os seguintes trechos:

Entendo os agentes capazes de manejar o discurso como ferramenta para o poder dentro do campo, as enunciações performativas no sentido que se pode inferir de Bourdieu (2008, 2003, 1989), como os intermediários culturais que Featherstone (1995) identifica como fundamentais na promoção de gostos e estilos de vida responsáveis pelo consumo de bens culturais (T10, p. 195).

O discurso que compreende as irmandades como um instrumento de dominação dos brancos sobre os negros ressalta que estas instituições teriam contribuído para a efetivação e sucesso do projeto de colonização (T12, p. 75).

Desta forma, melhor seria compreendermos as tradições como conteúdos em constante situação de reconstrução, valendo-nos da diversidade dos agenciamentos e da multivocalidade dos discursos (BURKE, 2010, p. 102) (T12, p. 125).

Acerca dos critérios de subjetividade/objetividade, enfatiza-se os significados da expressão discursiva do sujeito. Isso fica claro quando, na tese T10, o pesquisador diz: “mas busquei dirigir meu olhar à elaboração de masculinidades inscritas nas subjetividades de lutadores através do MMA” (T10, p. 35-36); “depois de analisar a construção de discursos fundados em narrativas importantes para o pertencimento de indivíduos em comunidades de lutadores” (T10, p. 54). esses recortes nos auxiliam a perceber e destacar que nessa perspectiva epistemológica o eixo central de discussão é o discurso sobre a realidade.

Os fundamentos da teoria pós-moderna, ao reverberar nas áreas da Educação e da EF, portanto, parece implicar “no processo de formação humana, na produção e no trato com conhecimento científico e escolar, no entendimento da realidade e na identificação da verdade, sob a mistificação fragmentária, individualista, hedonista da prática social e sobre a redução do real à expressão linguística” (SCAPIN; SOUZA, 2022, p. 380).

De acordo com Sacardo (2012), as pesquisas pós-modernas não contribuem ao realizar a crítica, e isso acontece porque seus fundamentos não apresentam posicionamentos, justamente pelo culto feito ao imediatismo e ao indivíduo, negando-se assim a coletividade e a história, com ausência de projetos para o futuro. Os fundamentos são representados por

teorias de autores representantes, como Michael Foucault, Mike Featherstone, Zygmunt Bauman, Judit Butler, Néstor G. Canclini, Stuart Hall e Richard Johnson.

Os pressupostos gnosiológicos estão nos discursos que são tomados pelas teses como objeto de conhecimento. Afinal, eles são considerados como a única realidade possível e confiável na abordagem pós-moderna, e que acontecem independente da percepção, da consciência e das palavras utilizadas pelo sujeito. Dito de outro modo, acontece o esvaziamento do objeto por romper a relação com a realidade concreta e com os fatos/fenômenos sociais.

Na tese T12, os pressupostos ontológicos podem ser apreendidos não apenas pela não referência que o autor faz ao termo homem, dando centralidade à ideia de indivíduo, em que, nesse caso, “o homem desaparece como fator ativo e com ele a intencionalidade humana como elemento criador de significado” (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011, p. 18), mas também porque trata de uma historicidade específica de uma cultura, cuja relação com a totalidade é limitada. Veja como este entendimento encontra-se presente no trecho abaixo:

Cada evento possui seu próprio conjunto de participantes, contudo, as relações são bastante permeáveis, sendo comum os grupos e indivíduos de diferentes localidades se visitarem durante a realização das festividades (T12, p. 16).

Em nosso caso, preferimos a utilização do termo “etnia” em substituição ao termo “nação” pela possibilidade de análise no plano das relações sociais e da cultura, considerando os ambientes e contextos específicos dos indivíduos. (T12, p. 102).

Os conceitos de religiosidade e espiritualidade assumem diversas acepções no uso cotidiano e na pesquisa acadêmica, optamos pelo entendimento de que a religiosidade perpassa pela adesão a práticas que são compartilhadas por determinados indivíduos e grupos sociais (T12, p. 154)

Já na tese T10, a concepção de homem está condicionada pela construção de variados discursos que obedecem às regras socioculturais que reforçam a existência entre a dicotomia masculino/feminino, negando-se o universal em favor do particular, do identitário. O homem é visto totalmente a parte das relações econômicas, políticas e culturais, como pode ser visto abaixo:

Para dizer o mínimo, o que aparece como “crise da masculinidade” ou “novo homem” só podem ser vistos a partir de um modelo essencialista de masculino sob uma relação também universal de feminino dentro do qual as noções de hegemonia e subalternidade são nucleares; e não enfatizam a interferência de aspectos econômicos, políticos e culturais que emergem no cenário atual da modernidade (T10, p. 18).

A condição reacionária do discurso presente na imagem do beijo de um verdadeiro homem em outro homem, nada mais faz que reafirmar que um

beijo entre dois homens “de verdade” não altera sua condição de serem “verdadeiros homens”, numa acepção de que a masculinidade é atributo de “homens de verdade” (heterossexuais) (T12, 184).

Ao finalizar a análise acerca das referidas teses, é importante destacar que, a partir do que revelaram sobre o que se propuseram e buscaram alcançar, não identificamos posicionamentos teóricos e ideológicos que revelassem intencionalidade explícita por parte dos autores em favor de uma concepção de homem e sociedade alicerçada nos interesses do capital, tal como entendemos, com Húngaro, Patriarca e Sánchez Gamboa (2017), ser o interesse do ideário pós-moderno. Entretanto, a análise epistemológica nos permitiu reconhecer que os pressupostos gnosiológicos e ontológicos evidenciados reforçam uma aproximação com a perspectiva de conhecimento a-histórico, que valorizam particularidades, distanciando-as de uma totalidade complexa e contraditória, justamente porque centralizam a análise e investigação sobre a linguagem, a cultura e o discurso, sem uma preocupação específica com a definição clara dos fundamentos lógicos e epistemológicos que devem orientar uma pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo investigativo realizado, que envolveu a produção de fundamentos teóricos para a elaboração da análise, tratamento e reflexão sobre os dados relacionados à formação e à produção acadêmica dos professores efetivos do curso de EF da UEG, revela o compromisso com a busca pelo conhecimento como elemento importante para o alcance de sínteses necessárias para o desenvolvimento do campo acadêmico, especialmente, no caso dessa dissertação, para a área da EF e da Educação. Isso porque, considerando a compreensão de Saviani (2007a), reconhecemos a pesquisa como processo de construção de objetos de estudo e não basicamente um produto. Portanto, ela caracteriza-se como formativa, mobilizadora e destinada a promover reflexões necessárias, tanto para quem pesquisou, como também para quem tem ou terá interesse pelo estudo sobre o que foi pesquisado.

Reafirmamos a compreensão que buscamos entender a pesquisa não como um movimento de investigação desinteressado. Ao contrário, tem um compromisso social e histórico, cuja finalidade é

responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro (SAVIANI, 2007a, p. 4)

Essa dissertação de mestrado, ao propor como objetivo compreender o desenvolvimento da formação em nível *stricto sensu* dos professores efetivos que atuam no curso de formação superior em EF da UEG, a partir da caracterização de suas produções acadêmicas (dissertações e teses) e dos fundamentos lógicos e epistemológicos que sustentam as sete teses analisadas, tratou de, conforme entendido na citação acima, olhar para o presente e para os dados da realidade que representam o atual desenvolvimento da formação e da produção *stricto sensu* dos referidos professores, buscando refletir sobre como estes dados dialogam com a historicidade de um curso de graduação tão relevante para a EF do Estado de Goiás, que em 2022 completou 60 anos de existência. Ao mesmo tempo que, partindo desses dados, trouxe reflexões que nos ajudam a entender o que vem se anunciando para o futuro do movimento de formação dos professores que atuam no referido curso.

A construção da análise que produzimos sobre a realidade que envolve a produção acadêmica dos professores do curso de EF da UEG buscou o suporte em fundamentos e pressupostos filosóficos que entendem que a realidade deve ser compreendida a partir de

categorias próprias da dialética materialista – como o trabalho, a historicidade, a contradição e a mediação. Isso nos faz considerar a dinamicidade que envolve o objeto de estudo, envolvido numa totalidade em que se apresentam determinações que o impulsionam ao movimento e ao desenvolvimento, impedindo de considerá-lo como algo estático ou isolado, como se as respostas produzidas sobre ele tivessem que ser tratadas como definitivas.

As respostas alcançadas, entendidas como parte de um específico contexto histórico e de uma totalidade dinâmica e contraditória, foram com a perspectiva de corresponder ao que foi proposto como problema de pesquisa: Qual o atual desenvolvimento e caracterização da produção acadêmica em nível *stricto sensu* dos docentes efetivos que atuam no curso de formação superior em EF da UEG? Diante dela, foi exigida a construção de estudos teóricos sobre o desenvolvimento do conhecimento científico, sobre a produção científica na universidade, na PG brasileira, especialmente na área da EF, sobre a investigação sobre o desenvolvimento histórico e administrativo da UEG e do curso de EF nessa universidade, e ainda, sobre estudos epistemológicos por meio dos quais avançamos para compreender os fundamentos teóricos e epistemológicos que tem sustentado e caracterizado as produções acadêmicas dos professores.

Tais estudos foram organizados e sistematizados de modo que, no processo de exposição da pesquisa, foram apresentados nos capítulos.

O primeiro capítulo expressou o denso estudo que produzimos para sustentar a concepção que defendemos acerca do conhecimento científico, associando-o à noção de trabalho em Marx (2014), cuja perspectiva é humana e histórica, por isso relacionado à ontologia do ser social para demarcá-lo como práxis, como ato formativo e produtor da consciência humana. Em seguida, isso nos conduziu a compreender como o conhecimento foi se estruturando do ponto de vista científico, assumindo características específicas que demarcaram historicamente concepções de mundo, homem e sociedade.

Tais concepções estão representadas por métodos científicos que estruturam uma forma específica de análise e investigação da realidade, com vistas a superar qualquer ideia que não estivesse fundamentada por uma lógica de pensamento. A lógica formal, como vimos, até os dias atuais permanece como hegemônica, representada pela teoria positivista, expressando uma lógica científica idealista, baseada na dedução, no conhecimento empírico, no experimento e na comprovação. Essa visão contrapõe a lógica dialética, cujo desenvolvimento histórico nos permite entendê-la como ciência que busca superar o que é imediato, uma vez que busca a construção da análise crítica da realidade, considerando-a como produto das relações humanas e sociais. Essa lógica é desenvolvida numa perspectiva

idealista, representada pela fenomenologia e pela filosofia de Hegel, bem como pela perspectiva materialista, tendo Marx e Engels (2009) como os maiores representantes do materialismo histórico-dialético.

O estudo sobre os métodos de compreensão científica sobre a realidade foi importante para localizarmos que, também no atual contexto da produção acadêmica, especialmente aquela que ocorre na universidade, as investigações são necessariamente mediadas por ideias, fundamentos e conceitos que se sustentam em uma das teorias científicas entendidas como vertentes epistemológicas. Esse aspecto nos possibilitou avançar para expor no segundo capítulo o atual contexto da produção acadêmica que ocorre na universidade brasileira, considerando a análise sobre as contradições e os desafios que têm estado presentes nesse espaço, impulsionando-a a assumir cada vez mais uma estrutura mercadológica, empresarial e gerencialista em decorrência das transformações políticas e ideológicas de caráter neoliberal. Isto repercutiu diretamente no modo como o conhecimento é compreendido, especialmente no desenvolvimento da PG *stricto sensu*.

Foi importante, nesse processo, investigar o desenvolvimento dos PNPG no Brasil, buscando identificar como o ideário neoliberal foi avançando, ganhando espaço, em busca de sustentar um novo padrão de sociedade que fosse marcado pelo desejo da modernização e do desenvolvimento econômico e produtivo. Dessa forma, necessariamente houve impactos para a formação em nível *stricto sensu* na área da EF. A PG nessa área foi iniciada no final da década de 1970, sustentada no viés desenvolvimentista da ditadura militar, e seguiu se desenvolvendo com dificuldades de expansão. Na primeira década do século XXI houve um maior crescimento de PPG na área da EF, mas, ainda atualmente, este desenvolvimento está concentrado em áreas geográficas já privilegiadas, como a região Sul e Sudeste do país.

Essa análise nos permitiu realizar, ainda no segundo capítulo, a exposição dos dados relacionados ao processo de formação em nível *stricto sensu* dos professores que atuam no curso de EF da UEG, considerando a totalidade que envolve a presença desses professores nas quatro UnU – ESEFFEGO, Quirinópolis, Itumbiara e Porangatu. Ademais, ela nos possibilitou localizar que dos 47 professores com formação inicial em EF que atuam nesse curso (nas quatro UnU da UEG), 44 são mestres e apenas 22 destes mestres são também doutores, evidenciando, na nossa compreensão, a necessidade de avanços dessa formação na UEG.

Outro ponto encontrado foi que a formação no mestrado aconteceu predominantemente na Região Centro-Oeste, e especialmente em IES vinculadas ao Estado de Goiás, realizados em diversos PPG, de diferentes áreas de conhecimento, sendo apenas sete

dissertações em PPGEF; a formação em nível doutorado aconteceu predominantemente também na Região Centro-Oeste e em IES vinculadas ao Estado de Goiás, mas com alguns casos no Estado de São Paulo e dois em outros países, sendo vinculadas também às diferentes áreas de conhecimento, com apenas 02 (duas) teses defendidas em PPGEF.

Entre estes dados, destaca-se ainda o fato de que a maior parte dos professores com formação *stricto sensu* do curso de EF da UEG estão vinculados à UnU ESEFFEGO, sendo 35 mestres e destes, 18 doutores. Esse fator, em nossa compreensão, pode ser justificado pelo tempo de existência do curso nessa UnU, conforme explicado no terceiro capítulo, assim como pelo fato de esses professores estarem localizados na capital do Estado de Goiás, onde há maior oferta de possibilidades para a realização da formação continuada.

Ao avançar com a exposição da pesquisa, no terceiro capítulo tratamos de construir a análise sobre o desenvolvimento histórico do curso de EF que está sendo investigado, levando em consideração a necessidade de também compreender o processo de constituição da própria UEG, seu desenvolvimento e as reformas políticas e administrativas às quais foi submetida. Isso para que pudéssemos contextualizar a realidade em que os professores do curso de EF estão inseridos, buscando identificar dados e possíveis reflexos dessa realidade sobre a formação continuada que foi realizada pelos professores.

Essa análise nos permitiu localizar a UEG como parte de um movimento político e educacional no Estado de Goiás, permeado de contradições que, em diferentes momentos, tratou a universidade como espaço de disputas para imposição de interesse que nem sempre priorizaram o desenvolvimento de um projeto de formação em nível superior. Trata-se de uma universidade muito nova, instituída em 1999, que se constituiu a partir da articulação de diferentes instituições de ensino do Estado que já ofertavam cursos de nível superior, incluindo a ESEFFEGO. Além disso, durante esse tempo, que demarca seu desenvolvimento como importante IES pública e gratuita em Goiás, com um projeto de interiorização da educação superior em Goiás, pouco avançou na sua consolidação estrutural e administrativa, tendo que lidar com demandas políticas de caráter eleitoreiras. Exemplo disso foi a última reforma administrativa a qual foi submetida pelo atual governo, a qual evidencia a fragilidade da UEG, seu distanciamento da possibilidade de uma autonomia universitária, como também a grande redução de investimento público direcionado a ela e à continuidade do desenvolvimento de cursos em diferentes cidades e UnU.

Entendemos que todo esse processo que expõe a história e as fragilidades da UEG contribui para que possamos localizar o professor inserido numa universidade que, até os dias atuais, não tem priorizado atenção à valorização da carreira docente, o que pode ser explicado

pelo baixo quantitativo de professores efetivos, especialmente nas UnU do interior do Estado; contudo, mesmo com todas dificuldades, essas UnU tem o mérito de sobreviverem; pelo fato de a maioria das formações *stricto sensu* terem sido iniciadas e concluídas de modo mais recente; assim como também pelo baixo quantitativo de professores com formação continuada, sobretudo no doutorado, algo que, para nós, sustentados numa concepção crítica de universidade e formação, coloca-se como fundamental para ofertar uma educação superior com qualidade que esteja voltada para o desenvolvimento da produção acadêmica e científica e preocupada com a expansão da PG, incluindo na área da EF.

No que se refere ao curso de EF, expomos que se trata de um espaço de formação histórico, o qual é muito importante para área no Estado de Goiás e na Região Centro-Oeste. Ao longo do tempo, desde sua fundação com a ESEFFEGO até a sua organização e expansão por meio de outras UnU, com a criação e desenvolvimento da UEG, o curso veio passando por diferentes desafios e transformações, incluindo aquelas de ordem pedagógica e curricular. Mostrou-se sempre atento às necessidades de realização de adequações para atender as normativas e as políticas vigentes têm cada contexto, fazendo com que, nesse momento, seja caracterizado por um curso amplo, de formação integrada em que o aluno finaliza com dupla habilitação (licenciatura e bacharelado), conforme uma das possibilidades de oferta de curso disposta na Diretriz Curricular da área (Resolução 06/2018 CNE).

Ainda no terceiro capítulo, tratando da realidade que envolve a caracterização da formação acadêmica *stricto sensu* dos professores de EF da UEG, tratamos de analisar os dados que correspondem às produções acadêmicas que foram realizadas pelos professores e as temáticas que foram priorizadas, identificadas por meio de uma leitura de reconhecimento do material bibliográfico direcionada aos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações e teses. Sobre esses dados, chamou a atenção o fato de que, tanto no mestrado como no doutorado, a formação acadêmica desses professores é marcada por produções realizadas em diversas IES, PPG e áreas de conhecimento, e por uma diversidade de temas de estudo que, nem sempre, relacionam-se à EF ou a questões de interesse dessa área.

Dentre as dissertações de mestrado, aparecem produções relacionadas aos diferentes temas, sendo predominantes os estudos sobre corpo e cultura na UnU ESEFFEGO, sobre formação profissional e mundo do trabalho na UnU Quirinópolis e sobre treinamento esportivo na UnU Itumbiara. Esse conjunto, de algum modo, caracteriza o perfil acadêmico dos professores do curso de EF da UEG, haja vista que é necessariamente marcado por uma pluralidade de estudos que, em alguma medida, pode estar relacionado à busca dos professores por espaços distintos para realização da formação continuada.

O mesmo ocorre quando analisamos as teses de doutorado. Há uma diversidade de temas estudados, mas, nesse caso, com pouca distância quantitativa entre eles. No caso da UnU ESEFFEGO, o predomínio é de temas relacionados à atividade física e saúde, mas também de temas relacionados à escola, corpo e cultura e formação profissional e mundo do trabalho. Na UnU Quirinópolis, as três teses trataram respectivamente de atividade física e saúde, epistemológica e políticas públicas. Por fim, na UnU Itumbiara, a única tese produzida tratou sobre atividade física e saúde.

Apesar da baixa quantidade de professores com doutorado no curso de EF da UEG, há de se destacar que, tal como no mestrado, a diversidade temática evidencia o distanciamento da hegemonia biologicista ou positivista da área da EF, ao mesmo tempo que isso também se relaciona com a história do referido curso. Isso é relevante, uma vez que ele sempre se destacou pelo seu caráter ampliado, com estudos e produções acadêmicas acerca de diferentes objetos de estudo, sejam aqueles produzidos e ligados à lógica formal, como também aqueles ligados à lógica dialética.

Por fim, no quarto e último capítulo dessa dissertação, buscamos revelar a caracterização dos professores que atuam no curso de EF da UEG a partir do que apresentam as sete teses analisadas, sobre os seus fundamentos teóricos e epistemológicos que as sustentam. Ao realizar essa análise de caráter epistemológica, assim como Silva (1997, p. 227), tomamos como entendimento a noção de que as concepções de realidade, ou seja, os pressupostos gnosiológicos e ontológicos contidos nas produções acadêmicas são indicadores da visão de mundo dos pesquisadores, articuladas com “a expressão de uma prática social, desenvolvida em condições históricas específicas, sócio-político-culturais”. Tratam-se, portanto, de pressupostos que devem ser compreendidos num todo articulado e não apenas como algo que se reduz e é determinado pela dimensão da individualidade, isolando-o e negando aos outros determinantes sócio-históricos que estão imbricados na produção de conhecimento em certo momento histórico.

A análise do conhecimento ocorreu a partir da articulação dos fundamentos lógicos e epistemológicos que compõem a chamada Matriz Epistemológica, a qual buscamos como fundamento para realização da nossa investigação e interpretação. Pela realização das etapas de leitura, orientadas pela metodologia da pesquisa tipo bibliográfica, foi possível selecionar sete teses para compor a amostra, resultante do recorte sequencial que estabelecemos: somente as teses de doutorado; teses cujo tema de pesquisa mostra plena articulação com a própria EF, com exposição do termo “[EF]”, seja no título, resumo ou palavras-chave.

As sete teses analisadas foram lidas integralmente, buscando, por meio do instrumento de análise, identificar dados que pudessem nos ajudar na aproximação delas com uma das teorias modernas do conhecimento científico. Como resultado, identificamos uma tese que se aproxima com a lógica do pensamento positivista, marcado pela lógica formal e pelo viés idealista, e produzida em PPGE; uma tese que se aproxima com a lógica do pensamento fenomenológico, produzida em PPGE, revelando uma expressão idealista, mas também incoerência epistemológica ao buscar fundamentação em autores que correspondem à pós-modernidade; três teses que apresentaram fundamentos que correspondem à lógica dialética e materialista, todas produzidas em PPGE; e duas teses que se vinculam a teorias/autores e a uma lógica de pensamento que corresponde à pós-modernidade, sendo uma produzida no PG em Sociologia e outra no PG em Performances Culturais.

Vale destacar que entre estas produções, apenas a tese que aproximamos da fenomenologia e uma das teses fundamentadas no materialismo histórico-dialético deixaram explícito o método de investigação, que, por sua vez, foi confirmado por nós por meio das leituras e interpretações. Já nas demais teses, a identificação ocorreu a partir do processo de análise epistemológica, levando em consideração o modo como apresentaram o problema de pesquisa, objetivos, metodologia, conceitos e fundamentos teóricos e epistemológicos, como também os pressupostos gnosiológicos e ontológicos.

Nas teses que identificamos estarem sustentadas nos fundamentos e pressupostos do materialismo histórico-dialético há maior coerência teórica entre os autores utilizados, exposição de posicionamento epistemológico e ideológico, bem como há maior clareza na apresentação dos fundamentos lógicos (problema, objetivo e metodologia) e epistemológico (concepção de ciência). Além disso, considerando o expressivo quantitativo de produções vinculadas a área da Educação e aos fundamentos do materialismo histórico-dialético, entendemos que nossos resultados reiteram as análises produzidas por Sánchez Gamboa, Marcia Chaves e Celi Taffarel, apresentadas em 2007, quando realizaram um balanço da pesquisa em EF no Nordeste do Brasil, concluindo que as abordagens crítico-dialética tendem a aumentar, e as positivas tendem a diminuir (SACARDO, 2012).

As temáticas investigadas nas teses vinculadas ao materialismo histórico-dialético foram epistemologia, escola, formação profissional e mundo do trabalho; na tese positivista foi estudada a epistemologia; na tese vinculada à fenomenologia, o estudo foi sobre formação profissional e mundo do trabalho; e nas teses aproximadas da pós-modernidade, foram investigados objetos relacionados à gênero e corpo e cultura.

Sustentamos o posicionamento de que nas teses orientadas pelos fundamentos do positivismo, fenomenologia e pós-modernidade não é possível identificar um movimento de crítica que proponha mudanças ou transformações a partir do conhecimento científico alcançado. Há, nestes casos, a manutenção da neutralidade axiológica, a imparcialidade dos sujeitos que investigam a realidade, inviabilizando um estudo que ultrapasse o imediato e o superficial, sem a proposição de rupturas. Isso, todavia, difere das teses sustentadas no pensamento histórico-dialético, que exercem o movimento de crítica baseado na lógica dialética e nas categorias do método para fundamentar e desvelar o objeto de investigação.

Sobre a relação sujeito-objeto (pressupostos gnosiológicos), a tese com viés positivista apresentou a centralidade no processo do conhecimento no objeto, assegurando, assim, uma objetividade, organizada e desenvolvida pelo ato de descrição; a tese com viés fenomenológico mostrou aproximação com a hermenêutica, cuja centralidade está no sujeito, na sua subjetividade, cabendo a esse realizar a interpretação dos dados; as teses fundamentadas no materialismo histórico-dialético reconhecem que a centralidade está na articulação do sujeito e o objeto, como par dialético, por isso não são pensados de forma fragmentada; por fim, as teses que se relacionam com os fundamentos do viés pós-moderno enfatizam no processo cognitivo o discurso sobre a realidade, os significados da expressão discursiva do sujeito, rompendo a relação com a realidade concreta e com os fatos/fenômenos sociais.

A concepção de EF nas teses analisadas são distantes e opostas, de tal forma que as teses vinculadas ao materialismo histórico-dialético concebem e conceituam a EF como uma construção humana coletiva e histórica a partir das práticas corporais, inseridas num contexto histórico, social, econômico, cultural e político, em que as forças produtivas vão incidir e determinar essas práticas corporais ao longo da história. As teses que aproximamos da pós-modernidade compreendem a EF como uma construção que ocorre a partir da linguagem e do discurso, fragmentada e distante de qualquer pressuposto ontológico. Já nas teses vinculadas à abordagem positivista e fenomenológica, não identificamos posicionamentos quanto à concepção de EF, o que nos levou a aproximá-las de uma EF a-histórica.

Ao finalizar esse trabalho, ressaltamos a investigação epistemológica como percurso fundamental para apreender o movimento da própria história de uma realidade como um curso de graduação, a partir do que revela as produções acadêmicas dos professores que nele estão inseridos.

Chegamos ao entendimento de que os resultados dessa pesquisa agregam à área de conhecimento da EF no cenário nacional, por desvelar que as produções acadêmicas *stricto*

sensu dos professores do curso de EF da UEG são contrárias aos resultados de outras pesquisas, o que demarca, inclusive, um lugar de contra hegemonia, por ultrapassar o predomínio histórico da área das Ciências da Saúde e das Ciências duras em detrimento da área das Ciências Humanas.

Nesse sentido, essa contribuição refere-se ao fato de a UEG ter um quadro teórico-epistemológico distinto de outros resultados de estudos, tais quais essa pesquisa se realiza em outros cantos do país, e esse é o grande ganho que ultrapassa a caracterização e descrição da produção acadêmica analisada. Isto é, o corpo docente do curso de EF da UEG tem mais produções defendidas na área das Ciências Humanas, talvez pela escassez de PPGEF na Região Centro-Oeste, o que aponta para essa grande diversidade temática e epistemológica, identificada nas dissertações e teses. Ao mesmo tempo, essa escassez também acontece na Região Norte e Nordeste do Brasil.

Ou seja, essa pesquisa nos permite indagar: por que as produções de docentes de Goiás são diferentes quanto às suas temáticas e bases epistemológicas em relação a outros resultados de pesquisas? Que contradição é essa identificada por essa jovem universidade do planalto central? Portanto, essas são questões que esse trabalho coloca a pensar, sendo possível de serem investigadas em trabalhos futuros.

Claro que muitas questões, talvez, só possam ser respondidas a partir do contato direto com os professores sujeitos dessa pesquisa, ao investigar-se, por exemplo, os motivos que levaram a maioria realizaram o mestrado e o doutorado em PPGE na Goiânia; os fatores que impediram de definir ou optar por uma formação *stricto sensu* em outra região ou estado do país; bem como o que justifica a baixa ocorrência de produções acadêmicas que tiveram como foco a própria EF. Entretanto, a pesquisa bibliográfica e epistemológica ora empreendida contribuiu para revelarmos como caracteriza-se e se desenvolve a formação acadêmica dos professores, seus limites, contradições e as teorias que sustentam ao consideramos a lógica científica que se sustentaram para tratar e pesquisar sobre a EF.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU JÚNIOR, N. de. **Universidade Multicampi e sua gestão acadêmica**: o caso da Universidade Estadual de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Enfoque para el análisis de investigaciones em política educacional**. In: TELLO, César (coordenador y complilador). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBP**AE – v. 30, n. 2, p. 351-376, 2014.
- ANDERY, M. A. P. A.; SÉRIO, T.M. de A. P. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: ANDERY. M. A et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- ANES, R. R. M; VENTURA; MAIA, J. C. A.; MARTINS, W de. M. As políticas públicas da formação em Educação Física e sua interface com a revisão curricular imposta pelas DCNEF. Formação em movimento - **Revista da Anfope** (Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação), v. 3, p. 457-610, 2021.
- ANES, R. R. M. **Educação Física e Função Social Docente**: ideário pedagógico, formação e concepções de professor. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.
- ANES, R. R. M. **Trabalho docente na educação superior: formação, profissionalização e emancipação do professor**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- ANES, R. R. M. **As concepções de professores e suas influências para a formação docente em educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- ANTUNES, C. S. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2016.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- BALDINO, J. M. **Ensino Superior em Goiás em tempo de euforia**: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1991.

BAZARIAN, J. **O problema da verdade**. Teoria do conhecimento. 2. ed. Editora Alfa-Omega. São Paulo-SP, 1985.

BAZARIAN, J. **O problema da verdade**. Teoria do conhecimento. 4ªed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1994.

BELO, R.; MERCADO, L.P. L. Mapeamento do método fenomenológico nas pesquisas em educação no Brasil. **Filos.e Educ.**, Campinas, SP, v.14, n.1, p.136-166 .2022

BERNHEIM, C. T; CHAUI, M de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre Educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R; PEREIRA, G.R. de M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BÔAS JUNIOR, J.C. dos S. **A lógica dos problemas e das conclusões principais identificadas na produção do conhecimento *stricto sensu* de professores que trabalham nos cursos de educação Física na Bahia – 1982 a 2018**: limites e contradições. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BRASIL. **Parecer CFE nº 977/65**. 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em 25 mai. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Vol 1. Brasília, DF: CAPES, 2010

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/Capes, 2005.

CARVALHO, R. R. da S. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios**. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLS, M. A revolução da tecnologia da informação. In: **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAU, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

CHAU, M. **Contra a universidade operacional**. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magna USP, 2014b.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação**, nº24, 2003.

CHAUI, M. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. Volume 1. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHAUI, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHAUI, M. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHAVES-GAMBOA, M. **A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004**: balanço e perspectivas. 2005. Tese (Pós-doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. 589p

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Alfa- Omega Editora, São Paulo: 1982.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE. Disponível em <http://https://www.cbce.org.br/>. Acesso em 5 dezembro de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). CAPES. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)**: uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatrioTcnicoPNPGs.pdf>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. V.1

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoLes.jsf?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40900002>. Acesso em 19 jul. 2022

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de área**: área 21. Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. 2019. Disponível em: https://ppgreab.ufba.br/sites/ppgreab.ufba.br/files/documento_de_area_01-07-2019.pdf. Acesso em 25 jul. 2022.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. n. 30, 2005.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELLA FONTE, S. L. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxistas. In: DUARTE, N. e DELLA FONTE, S. L. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010

DUARTE, N. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR, Campinas, p. 1-18. 2009.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUAYER, M.; ESCURRA, M. F.; SIQUEIRA, A. V. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 17-25, jan./jun. 2013.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). In: MARX, K. & ENGEL, F. **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

ESTADO DE GOIÁS. **DECRETO Nº 9.593, DE 17 DE JANEIRO DE 2020**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás - UEG e dá outras providências. Goiânia, 2020.

ESTADO DE GOIÁS. **LEI Nº 20.748, DE 17 DE JANEIRO DE 2020. Altera a Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências**, Goiânia, 2020.

ESTADO DE GOIÁS (Superintendência de Legislação). Decreto nº 5.332, de 11 de dezembro de 2000. **Autoriza o funcionamento do curso que especifica**. Goiânia, 2000.

ESTADO DE GOIÁS. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. **Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999**. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1999.

ESTADO DE GOIÁS. **Lei 13.456/99. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências**. ESTADO DE GOIÁS (Superintendência de Legislação). Decreto nº 4.876, de 24 de março de 1998. Institui, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis, o Curso de Educação Física – Licenciatura Plena. Goiânia, 1998.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade brasileira: história e perspectiva. **Revista De Educação PUC-Campinas**, n. 1, 2012 Recuperado de <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/459>. Acesso em 15 Jul. 2022.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010

FURTADO, R.P.; VELOSO VENTURA, P.R.; MARQUES ANES, R.R.; PEDROZA, R.S.; FERRAZ JÚNIOR, I. M. Instabilidade Jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNS para a Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n.4, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42267>. Acesso em: 24 ago. 2022.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. Edições Loyola. São Paulo, 1991.

GUIMARÃES, A. R.; BRITO, C. de S.; SANTOS, J. A. B. dos. Expansão e financiamento da pós-graduação e desigualdade regional no Brasil (2002-2018). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 47-71, Edição Especial, 2020.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 26. ed. São Paulo – SP: Edições Loyola, 2016

HÚNGARO, E. M.; PATRIARCA, A. C.; GAMBOA, S. S. A decadência ideológica e a produção científica na Educação Física. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 43-67, jan./abr. 2017.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n.2, p.9-26, jan.2003.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Civilização Brasileira. 1978.

KOPNIN, P.V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Civilização Brasileira. 1972.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOYRÉ, A. **Estudos de história do pensamento científico**. Tradução de Márcio Ramalho. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set/Dez. 2005

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n.º 3. p118-133, mar., 2005.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. 5ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. 4ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LÉNINE, V.I. **Sobre a questão da Dialética**. 4.ed., Moscou, 1976, Volume 38, pp.357-361. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1915/mes/dialetica.htm>. Acesso em 24 abr. 2020.

LIMA, D da C. B. P; FARIA, J. G; TOSCHI, M. S. A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 55, p. 373-393, 2014.

LIMA, D. R. de. **ESEFFEGO**: Da aptidão Física a Cultura Corporal – interfaces de uma história. Monografia de graduação: ESEFFEGO/UEG, Goiânia: 2011

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n.1, p.86-94, jan./jun.2011a.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis. v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007.

LIMA, L. M. de. **Os militares, o populismo e suas influências na Educação Física em Goiás**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, 1992.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2022.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélio Schneider, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Temas de Ciências Humanas. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. . **Pesquisa Educacional:** Uma Análise Epistemológica Da Produção Acadêmica Sobre Professores. In: XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2014, Goiânia. Anais do XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. Goiânia: Editora PUC-GO, 2014. v. 1. p. 1-16.

MAIA, J. C. A. **Na espreita:** o desvelar de uma análise curricular crítica frente os impasses político-ideológicos que cerceiam a formação e intervenção do professor de Educação Física. Monografia de graduação: ESEFFEGO/UEG, Goiânia, 2018.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I. 32ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846). Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** N° 14. 2000.

MINTO, L.W. **A educação da miséria:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Estadual de Campinas. Campinas 2011.

MINTO, L.W. **As reformas do ensino superior no Brasil:** o público e o privado em questão. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. **A pesquisa qualitativa em Educação Física:** alternativas metodológicas. 4ª.ed., Porto Alegre: Ed Sulina, 2017, p.107 a 139.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2002.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. **A pesquisa qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. 4ª.ed., Porto Alegre: Ed Sulina, 2017, p.107 a 139.

NOVAES, V. G. de S. **Pólo universitário de Palmeiras de Goiás**: concretização das políticas educacionais da UEG. Dissertação (Mestrado em Educação) UCG, 2004.

OLIVEIRA, J. F. de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). Tese de doutoramento Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2000.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método em Marx**. 8ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.122, p. 283-303, maio/ago.2004

PEREIRA, E. L. M.; TAVEIRA, A.C.F.; VASCONCELOS, M. L. G.; Políticas de interiorização do ensino superior em Goiás (1999-2011). **Educativa**, Goiânia, v. 19, n.2, p.756-774, maio/ag.2016.

PEREIRA, M. E. M; GIOIA, S. C. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY. M. A et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012a.

PEREIRA, M. E. M; GIOIA, S. C. Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e na política. In: ANDERY. M. A et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012b.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez editora, 1994.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

PLATÃO. **Teeteto Grátilo**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3. ed., Belém: Editora Universitária UFPA, 2001, p. 141.

RUBANO, D. R.; MOROZ, M. Relações de servidão: Europa Medieval Ocidental In: ANDERY, M. A et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

RUSSELL, B. **História da filosofia ocidental- livro 3: A filosofia moderna**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SACARDO, M. S. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil**. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C dos; GAMBOA, S. S (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. *Filosofia e Educação (Online)*. **Revista Digital do Paideia**. V 2, nº2, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Campinas, 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **A Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas/SP: Práxis, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP, 1987.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C dos; GAMBOA, S. S (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Epistemología de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, César (coordenador y complilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**– Campinas SP: Autores associados, 2007a. – (Coleção memória).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34. jan./abr. 2007b.

SAVIANI, D. Política e gestão da Pós-graduação em educação no Brasil. Comunicações. **Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação**. Ano 10. nº 2, dezembro de 2003.

SAVIOLI, M. R.; ZANOTTO, M. de L. B. O real é edificado pela razão: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). In: ANDERY, M. A et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

SCAPIN, G. J.; SOUZA, M. da S. Epistemologia da Educação Física e a agenda pós-moderna: uma descrição histórica para situar o debate. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 14(3), 366–383, 2022.

SCHWARTZMAN, S. **Espaço para as ciências: o desenvolvimento da comunidade científica no Brasil**. 2001. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm>>. Acesso em: 24 maio 2022.

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. Cadernos de Pedagogia Universitária 3. Pró-Reitoria de Graduação – USP. 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. Desafios da Educação Superior no Brasil: racionalidade neoliberal e privado-mercantilização. In: MARTINS, E. B. C; FÉRRIZ, A. F. P.; ALMEIDA, N. L. T de (Orgs.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

SGUISSARDI, V. **Pós-graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade**. In: MANCIBO, D.; SILVA Jr., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. (org.). Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008

SILVA, F. **Expansão e interiorização da Universidade Estadual de Goiás: análise de implantação e reestruturação do Campus de Quirinópolis**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2019.

SILVA, I. C. **Produção do conhecimento dos professores do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA: realidade e possibilidade na formação de professores**. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2015.

SILVA, R. H. DOS R.; GAMBOA, S. Á. S. **Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise**. ETD - Educação Temática Digital, v. 16, 2014.

SILVA, R. H dos R; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumento de análise. **Atos de Pesquisa**. FURB, v. 6, N.S, P.373-402, mai/ago.2011.

SILVA, R. V. de S. e. **Pesquisa em Educação Física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 1997.

SILVA, R. H. dos R., & SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. *ETD - Educação Temática Digital*, 16(1), 2014.

SILVA JÚNIOR. L. V. da. **A produção do conhecimento dos professores dos cursos de educação física das IES públicas da região Centro-Oeste**: tendências e análises filosóficas dos referenciais teóricos. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Jataí, 2019.

SOARES, C. L. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 5ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, F. E de. O desmantelamento dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás ante as políticas autoritárias de governos. **Itinerarius Reflectionis** – Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação em Educação. v .17, n. 4, 2021.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke.; ALBUQUERQUE, J. O. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. Filosofia e Educação: **Revista Digital do Paidéia**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 8-52, out. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA/UCB. **AUTO AVALIAÇÃO PPGEF-UCB**. Universidade Católica de Brasília. Coordenação de Planejamento e Avaliação 2019 a 2024. Brasília, 2019.

Disponível em: <https://ucb.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/02/Projeto-de-Autoavaliacao-do-Programa-de-Educacao-Fisica.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA/UCB. **Regulamento de pós-graduação Stricto Sensu** [recurso eletrônico]: mestrado em Educação Física. – Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2017.

Disponível em:

<https://ucb.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/02/Regulamento-Mestrado-e-Doutorado-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica.pdf>.

Acesso em: 21 jul. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Universidade Estadual de Goiás. Pró-Reitoria de graduação. Unidade Universitária de Goiânia – ESEFFEGO Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás. Goiânia, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Universidade Estadual de Goiás. Pró-Reitoria de graduação. Unidade Universitária de Goiânia – ESEFFEGO Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás. Goiânia, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (Conselho Universitário). Resolução CsU nº 844, de 30 de agosto de 2017. **Aprova a substituição do curso de graduação específica**. Anápolis: CsU, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (Conselho Universitário). Resolução CsU nº 830, de 28 de junho de 2017. **Cria o curso de bacharelado em Educação Física na UEG Câmpus Itumbiara**. Anápolis, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Universidade Estadual de Goiás. Pró-Reitoria de graduação. Unidade Universitária de Goiânia – ESEFFEGO Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás. Goiânia, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (Conselho Universitário). Resolução CsU nº 685, de 5 de setembro de 2014. **Cria os cursos que especifica e autoriza oferta de vagas no processo seletivo 2015/1**. Anápolis, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **CURSOS**. Disponível em: http://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/lista/saude. Acesso em 07 de agosto de 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (Conselho Universitário). Resolução CsU nº 291/2005. **Autoriza a implantação de Cursos novos nas Unidades Universitárias**. Quirinópolis: 2005.

VENÂNCIO, L.; CARREIRO, E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

VENTURA, P. R. V. **A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

VENTURA, P. R. V *et al.* **Metodologia da investigação científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física**. (Mimeo), 2015.

VIEIRA, A. P. **Produção do conhecimento em educação física no Maranhão: balanço das teses e dissertações de docentes dos cursos de formação profissional**. 2017. 109 f. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2017.

WOOD, E. M. O que é agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M. e FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1999.

ZILLES, U. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.

REFERÊNCIAS DAS TESES ANALISADAS

ALMEIDA, S. C. F. de. **Mixed Martial Arts (MMA) no Brasil: masculinidades em disputa.** (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BANDEIRA, L. B. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de educação física:** reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CARVALHO, C. de S. **Memória, ancestralidade e práticas corporais na Congada da Vila João Vaz.** Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

COSTA, L. J. D. da. **Formação de professores de Educação Física na modalidade a distância online:** desafios e perspectivas para Região do baixo Amazonas. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

MARCIA C. S. **Interfaces educação infantil e educação física:** estudo bibliométrico de teses e dissertações brasileiras (1993-2016). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2020.

MIRANDA, M. JR. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

VENTURA, P. R. V. **A Educação Física e sua constituição histórica:** desvelando ocultamentos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010

ANEXO

ANEXO A- MATRIZ EPISTEMOLÓGICA

ELEMENTOS LÓGICOS

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

P ↔ R	
1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA	
Mundo da Necessidade → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões → Pergunta	
2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA	
Nível Técnico	Tipo de pesquisa, fontes de dados e informações, local de coleta dos dados e informações, técnicas e instrumentos de coleta de dados, procedimentos utilizados no tratamento dos dados e informações.
Nível Teórico	Fenômenos educativos ou sociais privilegiados, núcleo conceitual básico e seus respectivos autores, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas.
Nível Metodológico	Abordagem dos processos da pesquisa anunciados: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes, (des) consideração dos contextos).
Nível Epistemológico	Critérios de cientificidade, implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência. Autodenominação de possíveis abordagens epistemológicas.
Pressupostos Gnosiológicos	Critérios de objetividade e subjetividade: relação sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível). Como o objeto é tratado ou construído: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar.
Pressupostos Ontológicos	Categorias abrangentes e complexas: modos de expressão das categorias ontológicas (tempo, espaço e movimento) - Concepções de realidade, história homem/sociedade e conceitos gerais de: educação; educação física; educação especial; corpo; pessoas com necessidades especiais; deficiência; diferença etc.

(C O S M O V I S Ã O)

ELEMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS

1. RECUPERAÇÃO DO TODO COMPRENSIVO EM SUAS INTERRELAÇÕES HISTÓRICO-MATERIAIS

Elementos de Contexto	Esses elementos podem ser observados em três níveis, a saber: macroestruturais; mesoinstitucionais e microssociais: tanto um nível quanto outro está devidamente articulado à esfera produtiva e ao contexto internacional que os condicionam.
Macroestruturais ⁷⁶	Políticas nacionais de Ciência & Tecnologia & Inovação, e mais especificamente as políticas de pesquisa e pós-graduação. As diretrizes educacionais, particularmente as políticas de educacionais, saúde e esporte e lazer, no Brasil e no mundo.
Mesoinstitucionais ⁷⁷	Processo de criação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em estudo, sua estrutura, organização, composição do corpo docente, sistema de disciplinas e orientação, decisões administrativas e projetos pedagógicos dos centros de pesquisa em análise.

⁷⁶ Políticas públicas e de Governo - o Estado, incluindo todo o aparato jurídico e as políticas públicas orientadas para o setor, além da observação da evolução dos paradigmas científicos dominantes (TRIGUEIRO, 2003).

⁷⁷ Instituições de pesquisas e formação de recursos humanos, sua implantação nas universidades e os rebatimentos institucionais (mesoinstitucional) (TRIGUEIRO, 2003).

Microsociais ⁷⁸	Orientação epistemológica da linha e/ou grupo de pesquisa, integração da pesquisa à linha e/ou grupo de pesquisa, processo de orientação do trabalho, pesquisa financiada ou não (bolsa de estudos), dedicação exclusiva ou parcial, veiculação e publicização da pesquisa, vinculação profissional do autor e estabelecimento de redes sociais de pesquisa, bem como a fundamentação teórico-epistemológica dessas redes.
----------------------------	--

Quadro 1 - A estrutura da Matriz Epistemológica.

Fonte: Bengoechea, Cortes, Zemelman (1978); Ladrón de Guevara (1979); Vielle (1981); Sánchez Gamboa (1982; 1987); Silva (1990; 1997) e Silva (2006; 2013).

⁷⁸ Grupos sociais e culturais no âmbito interno de cada organização e as intersubjetividades e percepções dos orientadores e pós-graduandos acerca do programa e de sua proposta de inclusão acadêmica e social (TRIGUEIRO, 2003).

APÊNDICES

APÊNDICE A- PERFIL DOS DOCENTES

	Nome	Titulação	Regime De Trabalho	Currículo Lattes	Componente Curricular	UnU	Dissertação	Tese
1.								
2.								
3.								

APÊNDICE B – MESTRADO

Área de Conhecimento	Curso de Mestrado	CÓDIGO	Nome do Professor (Autor)	Título da Dissertação	Palavras-chave	Resumo	IES	Ano de conclusão	Tema (aproximação com um GTT do CBCE)	Relação da dissertação com a Educação Física ou com temas da cultura corporal	Acesso ao texto completo da dissertação
				Análise dos fundamentos lógicos das pesquisas							
		-	-								

APÊNDICE C – DOUTORADO

Área de Conhecimento	Curso de Doutorado	CÓDIGO	Nome do Professor (Autor)	Título da Tese	Palavras-chave	Resumo	IES	Ano de conclusão	Tema (aproximação com um GTT do CBCE)	Relação da dissertação com a Educação Física ou com temas da cultura corporal	Acesso ao texto completo da dissertação
		-	-								

APÊNDICE D- PLANILHA (EXCEL) PARA COLETA EPISTEMOLÓGICA - DOUTORADO

PLANILHA 1

